



**Samanta Caleiro
Raimundo Almeida
Lourenço**

**Construção de regras para o funcionamento
democrático da sala de aula**



**Samanta Caleiro
Raimundo Almeida
Lourenço**

**Construção de regras para o funcionamento
democrático da sala de aula**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Idália Silva Carvalho Sá-Chaves
Aposentada da Universidade de Aveiro (arguente)

Prof.^a Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carlota Tomaz, pela sua constante disponibilidade, pelo rigor e exigência que tanto me fizeram aprender, por toda a orientação que me deu, e, sobretudo, por sempre ter acreditado em mim.

À minha orientadora cooperante, a Professora Anabela, pelas incansáveis palavras de apoio, pela segurança que sempre me transmitiu, pela amizade que construímos e principalmente por me ter dado forças e segurança para lutar por aquilo que tanto acredito.

Aos meus meninos, fundamentais para a concretização deste projeto, que tornaram este percurso possível, tão especial e inesquecível. Obrigada por todos os bons momentos que me proporcionaram, todos os mimos, tudo o que me ensinaram e por me terem feito crescer.

À coordenadora da escola, Professora Maria Manuel, que sempre me apoiou, ajudou e pela amizade demonstrada.

A todos os colegas, amigos e àqueles que considero a minha família que, de uma forma ou de outra, passaram na minha vida e contribuíram para que tudo isto fosse possível.

Agradecimentos (cont.)

Ao Diogo, por todo o tempo que não lhe dediquei, pela sua enorme paciência e pela força que sempre me deu, por todos os “empurrões”, por ter confiado mais em mim do que eu própria e por me fazer acreditar que conseguia.

À minha madrinha que mesmo nos momentos mais difíceis sempre me acompanhou e que esteja onde estiver sei que olha por mim e que iria ficar orgulhosa desta nova etapa da minha vida.

À minha irmã que sempre me acompanhou e quis o melhor para mim.

À minha mãe por todos os sacrifícios que fez, pela paciência que teve, pela força que me deu, pela confiança demonstrada e pelo orgulho que eu sei que sente por mim! Obrigada por todo o apoio e incentivo dado durante os meus melhores e piores momentos e por me teres feito acreditar!

palavras-chave

Educação inclusiva, educação democrática, organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, construção de regras.

resumo

O presente Relatório Final de Estágio articula-se com o projeto de intervenção e de investigação que desenvolvemos no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e foi implementado numa turma do 2º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este insere-se na temática da Gestão e Organização do processo de ensino e de aprendizagem, tendo como principal foco a construção de regras para o funcionamento democrático da sala de aula.

Com este projeto pretendíamos por um lado, refletir sobre como poderíamos promover um ambiente de aprendizagem positivo e democrático e compreender de que modo a construção de regras poderia contribuir, ou não para o funcionamento democrático da sala de aula e, por outro, consciencializar os alunos para a necessidade de existirem regras de trabalho e de convivência social na sala de aula, promover a sua participação na construção dessas mesmas regras e desenvolver a sua capacidade de reflexão sobre o modo como estão a ser capazes, ou não, de respeitar essas mesmas regras e sua pertinência, ou não.

Este projeto possui características de investigação-ação, tendo-se privilegiado como instrumentos de recolha de dados a entrevista realizada à orientadora cooperante, o portefólio reflexivo individual, a observação, as vídeo-gravações das sessões realizadas e o inquérito por questionário realizado aos alunos no final da implementação do mesmo.

Os resultados obtidos sugerem que, através da implementação de forma integrada de estratégias de organização e gestão de sala de aula, como é o caso da construção de regras de trabalho e de convivência, o conselho de turma e o diário de turma, é possível promover a participação dos alunos na tomada de decisões ao nível da gestão da sala de aula e criar condições para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra num ambiente positivo e democrático.

keywords

Inclusive education, democratic education, organization and management of the teaching and learning process, building rules.

abstract

This Final Training Report refers to the intervention and research project that was developed in the context of Prática Pedagógica Supervisionada A2 that has been implemented in a class of 2nd grade, the 1st grade of primary education. This fits in the class of Management and Organization of teaching and learning process, focusing mainly on the construction of rules for the democratic functioning of the classroom.

With this project we wanted to, on one hand, reflect on how we support an environment of positive and democratic learning and understand if building rules could contribute, or not, to the democratic functioning of the classroom, and on the other hand, alert the students to the importance of working rules and social interaction in the classroom, to promote their participation in the construction of the new rules and develop their ability to reflect on how they are capable, or not, to respect those rules and their relevance.

This project has characteristics of investigation-action and the instruments of data collection used were an interview to the cooperating guiding, individual reflective portfolio, observation, video recordings of the sessions and the questionnaire realized to the students at the end of implementing the project.

The results suggest that, through the implementation, in an integrated way, of strategies of organization and management of the classroom, such as the construction of working rules and coexistence, the class council and the class diary, it is possible to promote student participation in some decisions like management of the classroom and create conditions for the process of teaching and learning occur in a positive and democratic environment.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	5
Contextualização do trabalho no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada.....	7
Identificação, delimitação e enquadramento da problemática.....	8
Organização do trabalho.....	12
Parte I: Enquadramento teórico.....	15
Introdução.....	17
1. De uma educação inclusiva a uma educação democrática.....	17
1.1. Educação inclusiva.....	17
1.2. Educação democrática.....	21
2. Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contexto de sala de aula.....	23
3. Construção de regras.....	27
Síntese.....	33
Parte II: Projeto de intervenção e de investigação.....	35
Orientações metodológicas e descrição do projeto de intervenção e investigação.....	37
Introdução.....	39
1. Apresentação do projeto de intervenção e investigação.....	39
1.1. Caracterização do contexto e do grupo de alunos.....	39
1.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação.....	42
1.2.1. Descrição do processo.....	42
1.2.2. Descrição das sessões.....	45

2. Orientações metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	59
2.1. Metodologia de investigação: investigação-ação.....	59
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	60
Parte III: Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.....	65
Introdução.....	67
1. Análise da evolução dos alunos no processo de construção de regras de trabalho e de convivência.....	67
2. Perceções dos alunos sobre a estratégia desenvolvida.....	80
Reflexão final.....	87
Referências Bibliográficas.....	93
Anexos.....	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos.....	40
Gráfico 2 – Setores de atividade dos pais dos alunos.....	41
Gráfico 3 – Registos das ocorrências.....	76

Índice de Figuras

Figura 1 – Fotografia do diário de turma.....	43
Figura 2 – Instrumento de registo dos alunos.....	44
Figura 3 – Cartão de ajuda do cumprimento das regras de trabalho.....	45
Figura 4 – Jogo da memória.....	48
Figura 5 – Jogo do bingo.....	52
Figura 6 – Cartazes da construção de regras.....	73

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização das sessões realizadas, por finalidade e atividade.....	45
Quadro 2 – Sistema de subcategorias.....	69
Quadro 3 – Sistema de Categorias.....	75

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Questão 2 – “Se tivesses que explicar a alguém o que são as regras como explicavas?”.....	82
Tabela 2 – Questão 3 – “Das regras que construímos indica as três que para ti são mais importantes.”.....	83
Tabela 3 – Questão 4 – “Para cada regra assinala com uma cruz (x) o modo como já te sentes capaz de a respeitar.”.....	84

Tabela 4 – “ <i>Achas que o conselho de turma foi importante para te ajudar a respeitar as regras? Justifica a tua resposta.</i> ”	86
---	-----------

Índice de Anexos

Anexo 1 – Instrumento de avaliação.....	103
Anexo 2 – Transcrições das vídeo-gravações.....	107
Anexo 3 – Mensagem intitulada “Eco”	147
Anexo 4 – Inquérito por questionário.....	151
Anexo 5 – Tratamento de dados do inquérito por questionário realizado aos alunos.....	155
Anexo 6 – Entrevista semiestruturada à orientadora cooperante.....	161
Anexo 7 – Transcrição da entrevista.....	165
Anexo 8 – Sistema de categorias e respetivas unidades de registo.....	173

Introdução

Contextualização do trabalho no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada

O Relatório Final de Estágio é realizado no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) que integra duas Unidades Curriculares, PPS A1 (1.º ano, 2.º semestre) e PPS A2 (2.º ano, 1.º semestre). Estas Unidades Curriculares encontram-se articuladas com o Seminário de Investigação Educacional (SIE), que integra também duas Unidades Curriculares, SIE A1 (1.º ano, 2.º semestre) e SIE A2 (2.º ano, 1.º semestre), no contexto do qual se desenvolvem as atividades que irão conduzir à elaboração do Relatório Final, objeto de Provas Públicas.

De acordo com o quadro organizacional da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada, os estudantes são organizados em díade e supervisionados pelas orientadoras cooperantes, que pertencem aos Jardins de Infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, protocoladas com a Universidade de Aveiro, e pelas orientadoras da Universidade.

Assim, realizámos a PPS A1 em contexto de Jardim de Infância e a PPS A2, onde desenvolvemos o nosso projeto de intervenção e de investigação, em contexto de 1.º CEB (num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro), nomeadamente numa turma do 2.º ano de escolaridade.

Deste modo, e de acordo com o plano curricular da Prática Pedagógica Supervisionada A2, a nossa intervenção decorreu em processo contínuo evoluindo da nossa responsabilização coletiva, enquanto díade, até à responsabilização individual de cada uma de nós. A intervenção obedeceu a um conjunto de fases de complexidade crescente, contemplando cada fase, objetivos de formação específicos (Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2010):

Fase I - Observação e intervenções pontuais (23 de setembro a 9 de outubro de 2013): esta fase destinou-se à observação do contexto de ação para conhecer e caracterizar a realidade pedagógica onde iríamos desenvolver o nosso projeto de intervenção e de investigação. Durante esta fase, e na sequência da observação do contexto, elaborámos o trabalho de caracterização da realidade pedagógica que nos permitiu compreender a complexidade do contexto educativo em que íamos trabalhar, facilitando a escolha das estratégias de ensino mais adequadas à realidade em questão.

Fase II - Intervenções intencionais (14 a 16 de outubro de 2013): nesta fase cada elemento da díade interveio durante uma parte do dia, manhã ou tarde, alternadamente. Foi também nesta fase que os projetos de intervenção e investigação dos elementos da díade começaram a ser desenvolvidos.

Fase III - Intervenção diária de responsabilidade individual (21 a 30 de outubro de 2013): nesta fase a intervenção teve a duração de um dia completo e foi alternada entre os elementos da díade, durante a semana.

Fase IV - Intervenção semanal de responsabilidade individual (4 de novembro a 13 de dezembro de 2013): nesta fase, a intervenção de cada elemento da díade também foi de responsabilidade individual, com a duração de dois dias e meio (2ª e 3ª feira das 09h00min às 12h00min e das 13h30min às 16h00min e 6ª feira à tarde das 13h30 às 15h30), e alternada entre nós. O horário inicialmente previsto incluía a 4ª feira de manhã (das 09h00min às 10h30min) ao invés de 6ª feira à tarde, mas tendo em conta os objetivos do nosso projeto de intervenção e de investigação houve necessidade de proceder a um ajuste no nosso horário de modo a podermos implementar o Conselho de Turma.

Os projetos de intervenção e de investigação desenvolvidos pela díade tiveram como eixo estruturador a temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico, incidindo em particular na dimensão da gestão da sala de aula.

Identificação, delimitação e enquadramento da problemática

Como referimos anteriormente, este projeto de intervenção e de investigação teve como eixo estruturador a temática da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

O processo de ensino e de aprendizagem é um processo complexo, sendo que vários autores (Arends, 1995; Rodrigues, 2005; Santos, 2007; Cadima et al., 2011) têm-se debruçado sobre as dimensões inerentes a este mesmo processo – dimensão da instrução, dimensão da gestão de sala de aula e dimensão socioemocional.

Embora conscientes de que estas três dimensões são interdependentes e mobilizadas de forma integrada na prática, o foco do nosso projeto de intervenção e de investigação é a dimensão da gestão da sala de aula que, segundo Doyle (1986, cit. por Rodrigues, 2005, p. 430), “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um

ambiente ordeiro e favorável tanto ao ensino como à aprendizagem”. A construção das regras da sala de aula, o diário e o conselho de turma podem ser estratégias que promovem a participação dos alunos na tomada de decisões ao nível da gestão da sala de aula e que criam condições para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra.

A gestão da sala de aula é considerada por Arends (1995, p. 185) como “uma das funções do papel de liderança do professor”. Na perspetiva do mesmo autor esta é uma das funções mais difíceis para os professores, especialmente para aqueles que se encontram em início de carreira, como é o nosso caso, perspetiva com a qual concordamos. Com efeito, e enquanto professoras em início de carreira, as questões relativas à gestão de sala de aula eram para nós uma preocupação, a qual ganhou pertinência durante a PPS A1, em contexto de educação de infância e que se transpôs para a PPS A2, em contexto de 1.º CEB. De facto, e tal como salienta Arends (1995), o professor, para além de ter de dominar os conteúdos curriculares que tem de lecionar, também tem que ter capacidade de organizar e gerir a sala de aula de modo a promover um ambiente democrático e propício à aprendizagem.

Deste modo, como podemos verificar no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 240/2001) e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo (Decreto-Lei nº 241/2001), compete ao professor desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas e diversificadas no contexto de uma educação inclusiva e fomentar a vivência de práticas de colaboração e de respeito entre os alunos, enquadradas por uma perspetiva de educação para a cidadania democrática.

Neste sentido, no nosso projeto de intervenção e de investigação, debruçar-nos-emos sobre a estratégia de construção de regras uma vez que, na nossa perspetiva, visa a promoção de um ambiente democrático e positivo de aprendizagem.

A construção de regras de convivência e de trabalho de sala serão mais significativas para os alunos quando as mesmas são construídas de forma positiva e democrática. Deste modo, e tal como sugerem Arends (1995) e Renca (2008), a probabilidade de as perspetivarem como justas e de não as verem como algo imposto é muito maior dado que os próprios alunos estão ativamente implicados no processo de construção e de implementação destas mesmas regras e na avaliação do seu impacto no seu

próprio comportamento e na realização da aprendizagem, contribuindo para uma melhor convivência e organização democrática do trabalho da sala de aula.

Consideramos, assim, que as regras devem sustentar e guiar o comportamento individual e para com os outros, na medida em que o aluno se encontra num contexto de grupo, neste caso o contexto de sala de aula, e, por isso, surge a necessidade de se construírem regras de convivência democrática para se aprender a trabalhar e a viver com os outros em sociedade de forma pacífica (Estrela, 1992; Arends, 1995; Amado e Freire, 2002).

Assim, e tal como é referido no relatório da UNESCO, de 1996, intitulado “Educação Um Tesouro a Descobrir”, existem quatro pilares básicos da educação, isto é, quatro vias do saber que se “constituem apenas como uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (p. 90). São elas o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Aprender a conhecer visa “adquirir os instrumentos da compreensão”, de modo a que cada um aprenda a compreender, a conhecer e a descobrir o mundo que o rodeia. Significa, antes de mais, “aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” (*ibidem*, pp. 90-92). Aprender a fazer requer a aquisição de competências que tornem o aluno apto para poder agir sobre o meio envolvente. Aprender a viver juntos, na medida em que permite ao aluno “participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (*ibidem*, p. 90). Por fim, aprender a ser que integra os três pilares precedentes, na medida em que o professor deve perceber o aluno como ser integral, ou seja, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total” do aluno (*ibidem*, p. 99).

Assim, no contexto da sala de aula, e de acordo com Renca (*ibidem*, p. 85) “é necessário estabelecer regras que regulem os comportamentos, em geral, e a forma como os alunos devem desempenhar as tarefas que têm de cumprir” promovendo o processo de ensino-aprendizagem. O mesmo autor (*ibidem*) refere Amado (2001, p. 99) que, suportado em Boostrom, Jackson, Boostrom e Hansen, nos diz que as regras na sala de aula têm dois grandes objetivos: “(...) por um lado, como instrumentos de socialização, visam criar «estruturas de pensamento» que permitam dar sentido às relações sociais. Por outro lado, elas surgem como recursos práticos da «gestão da aula» de modo a que, através delas, se

possam regular as interações e se consigam alcançar os objectivos de ensino-aprendizagem que é pressuposto presidirem às actividades” (p. 85).

A construção de regras pressupõe, assim, a sua definição, implementação e avaliação sobre como estão a ser implementadas e o seu impacto no comportamento e na criação de um ambiente positivo e democrático. Como refere Arends (1995), “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas” (p. 227). Esta é necessária para que seja possível avaliar se o processo de ensino-aprendizagem está a acontecer, ou seja, de que modo é que a construção de regras está ou não a ter impacto positivo, de modo a promover um ambiente positivo e propício à aprendizagem. No entanto, também é importante que a avaliação seja realizada pelo próprio aluno, a partir de critérios que são negociados com o professor.

Para além da construção de regras, e como já foi referido anteriormente, o diário e conselho de turma são outras duas estratégias que permitem criar um espaço para reflexão e avaliação e que podem ser importantes no processo de construção, implementação e avaliação das regras.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002, p. 127), o conselho de turma tem como finalidades “regular as relações sociais da turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e programar o trabalho da semana seguinte” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 127). Contudo, embora existam essas potencialidades, centrar-nos-emos apenas na regulação das relações sociais da turma e, para tal, teremos em conta a construção de regras de trabalho e de convivência.

Desta forma, com o nosso projeto de intervenção e de investigação pretendemos refletir sobre como poderemos promover um ambiente de aprendizagem positivo e democrático e compreender de que modo a construção de regras, enquanto estratégia de organização e gestão de sala de aula, contribui, ou não para o funcionamento democrático da sala de aula.

De forma articulada com estas finalidades, definimos como objetivos de formação e de investigação os seguintes:

Objetivos de formação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscientizar os alunos para a necessidade de existirem regras de trabalho e de convivência social na sala de aula. ▪ Promover a participação dos alunos na construção dessas mesmas regras. ▪ Desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre: <ul style="list-style-type: none"> ➤ o modo como estão a ser capazes, ou não, de respeitar essas regras. ➤ a pertinência, ou não, dessas mesmas regras.
Objetivos de investigação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar o processo de construção das regras e os seus efeitos nos alunos. ▪ Identificar as percepções dos alunos relativamente ao processo de construção de regras desenvolvido na sala de aula.

Organização do trabalho

O presente relatório encontra-se organizado em três partes interligadas.

A primeira parte diz respeito à estruturação do quadro teórico que fundamenta e contextualiza o nosso projeto de intervenção e investigação.

Assim, começamos por nos debruçar sobre o conceito de educação inclusiva e educação democrática, pois é crucial que todos tenham acesso à educação e que as escolas fomentem ambientes onde os alunos têm vez e voz.

Em seguida, refletimos sobre a forma como se poderá organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta as três dimensões inerentes à ação do professor e as dimensões reflexiva e investigativa que o professor deve adotar na sua prática.

Por último, abordamos uma das estratégias que o docente pode utilizar em contexto de sala de aula, a “construção de regras”, salientando a construção partilhada de forma a promover um ambiente positivo e propício de aprendizagem.

A segunda e terceira partes deste relatório são referentes à componente empírica do trabalho.

Na segunda parte, e no que toca às “Orientações metodológicas e descrição do projeto de intervenção e investigação”, caracterizamos o contexto de intervenção e o grupo de alunos, descrevemos o projeto de intervenção e de investigação e apresentamos a metodologia que optámos para a concretização do projeto de intervenção e de investigação – investigação-ação – bem como as técnicas e instrumentos utilizados.

Relativamente à terceira parte, “Apresentação análise e interpretação dos dados recolhidos”, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos, tendo em conta a análise da evolução dos alunos no processo de construção de regras de trabalho e de convivência e as percepções dos alunos sobre a estratégia desenvolvida.

Por fim, na “Reflexão final”, sintetizamos as considerações finais do projeto de intervenção e de investigação e apresentamos algumas limitações do mesmo.

Parte I

Enquadramento teórico

Introdução

Na primeira parte do presente Relatório Final de Estágio procedemos ao enquadramento teórico que sustentou o nosso projeto de intervenção e de investigação.

Começamos por abordar as questões relacionadas com a educação inclusiva, pois consideramos que é necessário que todas as crianças, sem qualquer exceção, tenham direito à educação, nomeadamente o direito a uma educação orientada por princípios democráticos, na medida em que, na nossa perspetiva, a criança não só pode como deve participar de forma ativa e responsável nos processos de tomada de decisões relativos às suas aprendizagens.

De seguida, abordamos o tema da organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, pois, sendo o professor uma variável nesse mesmo processo, pensamos que é necessário que o próprio tenha consciência de que as suas decisões e as suas ações têm consequências nas aprendizagens dos alunos.

Atendendo a que a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem é uma área de intervenção prioritária do professor, num primeiro momento centramo-nos nas dimensões inerentes a esse processo, dando particular atenção à dimensão da organização e gestão da sala de aula ou de gestão da classe. Num segundo momento, e como o professor é o principal responsável por tomar as decisões quanto ao modo como vai organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, focamo-nos em aspetos relacionados com a dimensão da reflexão e de investigação sobre as suas práticas.

Finalmente, centramo-nos na importância da construção de regras, enquanto estratégia de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

1. De uma educação inclusiva a uma educação democrática

1.1. Educação inclusiva

A Educação inclusiva é uma filosofia educativa que visa garantir a todas as crianças, sem exceção, o direito a uma educação de qualidade. Com efeito, e conforme salienta Portugal e Laevers (2010) “uma educação inclusiva é aquela em que o educador [/professor] cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que

necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p.17). Constatamos, assim, que uma escola orientada pelos princípios inerentes a uma educação inclusiva é uma escola aberta incondicionalmente a todos.

Como refere Sanches (2012), a Educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva, isto é, uma escola que tem como princípio incluir todas as crianças e jovens, independentemente das suas características (físicas, sociais, culturais, linguísticas ou outras) e diferenças individuais, sendo o professor o principal responsável por promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, “gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o sucesso de cada aluno” (p. 140).

É nesta linha de pensamento que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que o conceito de escola inclusiva supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo, onde o plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais de cada criança, de modo a oferecer-lhe condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 1997). Embora estas orientações estejam direcionadas para os contextos de educação de infância, consideramos que estas são igualmente pertinentes em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O aluno não é apenas uma parte do todo mas faz parte integrante desse todo, sentindo que pertence à escola (Rodrigues, 2003; Correia, 2005; Sanches & Teodoro, 2006).

Pensamos que a filosofia da educação inclusiva está bem patente na Declaração Mundial de “Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais” (UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, 1991), e que resultou da conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien (Tailândia), em 1990. De facto, nesta Declaração foi reconhecida a necessidade de se “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (Artigo 3).

Em 1994, na Declaração de Salamanca, o conceito de Educação para Todos recebeu especial enfoque na medida em que foi reafirmado o compromisso em prol da Educação para todos.

Com efeito, de acordo esta declaração,

As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se

crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994)

Assim, ao reconhecer-se a existência de discriminação, de exclusão e de desigualdades no acesso e no sucesso educativo, acentuou-se, e conforme Stubbs (2008, p. 153), “a necessidade de se modificar o sistema rígido e prescritivo de educação para adoptar um sistema flexível, «feito à medida», adaptado às necessidades, culturas e circunstâncias”, de forma a assegurar a igualdade de condições para o acesso e sucesso de todos os alunos.

Este direito de educação para todos dentro do sistema regular de ensino foi acentuado, em 2000, na conferência de Dakar. Nesta foi reforçado o termo “inclusivo” que “implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão” (Rodrigues, 2006, p. 302), ou seja, os sistemas educativos devem ser inclusivos, procurando promover uma escola de sucesso para todos, atendendo à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior.

É nesta perspetiva que achamos importante salientar os três «ingredientes» chave, referidos por Stubbs (2008), que podem ajudar a implementar um programa da educação inclusiva de modo mais realista, apropriado, sustentável, eficaz e relevante para a cultura e contexto a longo prazo. O primeiro ingrediente é designado pelo autor como “o começo”, o segundo como “a ideia” e o terceiro e último como “a primeira tentativa”.

O primeiro ingrediente – o começo – pressupõe, de acordo com o autor, “um forte enquadramento”, isto é, a educação inclusiva precisa de ser enquadrada por um conjunto de valores, de crenças, de princípios e de indicadores de sucesso que sejam partilhados e consensuais entre todos os intervenientes no processo educativo, na medida em que há mais estabilidade quando existe consenso e apropriação dos objetivos por parte de todos.

No segundo ingrediente – a ideia – o autor pretende mostrar que após o enquadramento estabelecido e “para pôr as ideias a funcionar” é necessário ter em consideração o contexto em si, ou seja, as práticas de educação inclusiva têm que se

adaptadas às diferentes culturas e contextos, tendo em conta os recursos disponíveis, de modo a satisfazer as necessidades de todas as crianças.

Por último, para além de um forte enquadramento e da implementação dentro do contexto e cultura local, a educação inclusiva é, segundo Stubbs (*ibidem*, p. 67), “um processo dinâmico” que precisa de monitorização da constante participação, ao envolver todos os intervenientes numa autorreflexão crítica. O sucesso da educação inclusiva depende então do trabalho colaborativo e cooperativo, sendo por este motivo necessária a participação de todos os intervenientes, para que estes sejam envolvidos e se sintam parte ativa do programa de educação inclusiva, agindo de forma motivada quando os problemas surgirem (*ibidem*). O autor designa, assim, o último ingrediente como “a primeira tentativa” uma vez que considera o primeiro passo na implementação da qualidade na educação inclusiva.

Embora consideremos importantes os “três ingredientes” apontados pelo autor na implementação de um programa de educação inclusiva, focar-nos-emos no terceiro – “a primeira tentativa” – uma vez que, na nossa perspetiva, a participação constante e autorreflexão crítica são muito pertinentes no âmbito da problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação. De facto, promover a participação dos alunos na definição de regras de trabalho e de convivência e que visem uma gestão democrática da sala de aula é um passo para a implementação de uma educação inclusiva. Também Santos (2003) se debruça sobre a educação inclusiva no seu artigo “O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva”, referindo que a “inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena” (p. 4). Embora este artigo seja direcionado para o ensino superior, consideramos importante realçar esta ideia do autor por entendermos que é transversal a todos os níveis de escolaridade.

Com efeito, tal como sustenta Sanches (2012, p. 140), “a construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspetivar a educação para todos e com todos”, ou seja, por um lado, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas garantindo condições para que todos os alunos possam aprender e, por outro, promover a participação ativa dos mesmos.

Assim, para além do conceito de inclusão teremos em conta o conceito de democracia visto tratarem-se de conceitos que se encontram interligados e os princípios que os operacionalizam poderão contribuir para a promoção de um ambiente positivo e

propício à aprendizagem. No ponto seguinte, aprofundaremos, então, o conceito de educação democrática.

1.2. Educação democrática

Numa escola orientada por princípios educativos democráticos prevalecem os valores democráticos e os métodos de ensino em que todos os interessados, especialmente os professores, os pais e os alunos, são envolvidos na gestão da escola e nos processos de decisão, pois “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” (Freire, 1996b, pp. 119-120, citado por Lima, 2000, p. 40). Deste modo, como refere Silva et al (2011, p. 249), “muitos países reconhecem explicitamente a importância de uma cultura de escola positiva e referem o seu impacto nas relações entre todos os membros da comunidade escolar”. Chousa (2012), suportada em Grave-Resendes e Soares (2002), acrescenta que “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se, enquanto alunos e professores, em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (p. 51).

Efetivamente, uma característica importante da “escola democrática” é a promoção da participação ativa e responsável dos alunos na vida quotidiana da escola, construindo, desta forma, alunos aptos a aprender um comportamento cívico ativo.

Lima (2000), sustentado em Freire, apresenta uma proposta de “pedagogia democrática, de educação para e pela democracia” (p. 32), através da participação, do diálogo e de práticas antiautoritárias, passando assim para uma prática onde a educação visa a decisão e a responsabilidade social e política. Inicialmente, e ainda segundo o mesmo autor, a teoria democrática apontava para uma democracia onde a participação, a discussão e o diálogo eram os verdadeiros métodos de construção democrática. A pedagogia democrática apresentava-se assim como uma democracia radical onde, segundo o autor, “se aprende, se vive e se cria a própria democracia, da escola à empresa” (p. 33). Trata-se assim de uma democracia onde é necessário ganhar voz e responsabilidade social e política.

Ainda segundo Lima (*ibidem*), as reflexões que têm sido feitas em torno da escola e as críticas que a ela se subjazem representam alguns dos tópicos abordados na obra de Paulo Freire. Este mostra-se adepto de uma democracia baseada na participação,

necessariamente social e cultural, que pressupõe a existência de “estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública” (*ibidem*, p. 39, suportando em Freire, 1996a, p. 310). A democratização da escola representa assim um elemento crucial, apresentando-se como um resultado da transformação da sociedade. Assim, e após ser assumida como uma educação crítica e participativa, as escolas poderão contribuir para a criação e para a revitalização de uma esfera pública democrática, podendo, dentro das suas limitações, mas também dentro das suas possibilidades, participar na democratização da democracia ou até mesmo na construção da democracia como “prática” e não apenas como “método”, conforme Lima (*ibidem*), citando Torres (1994, p. 190).

Desta forma, “a construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção” (Lima, 2000, p. 42). Consideramos, apoiadas no referido autor, que se torna, deste modo, necessário, e até urgente, que a escola se torne num espaço acolhedor e multiplicador de alguns gostos democráticos, como: ouvir os outros, não como um favor mas sim por dever; respeitá-los; ser tolerante e acatar as decisões tomadas pela maioria, contudo com o direito de se exprimir. É ainda de salientar que para que haja uma escola verdadeiramente democrática o papel dos professores é indispensável. Estes devem ser “activos, responsáveis pelas decisões político-pedagógicas, que tenham voz e que dialoguem, que não sejam passivos, isolados ou dependentes, que sejam, enfim, autónomos e, por isso, competentes para contribuir para a autonomia dos seus alunos” (Nogueira & Silva, 2001, p. 104).

Concluindo, “os alunos reagem mais positivamente e persistem em tarefas escolares em sala de aula caracterizadas por processos democráticos, por oposição aos autoritários” (Arends, 1995, pp. 129-130), sendo, então, necessário a criação de um ambiente de aprendizagem onde todos têm direito a ter vez e voz e onde se visa a promoção de uma aprendizagem significativa.

Assim, não podemos deixar de referir que o professor é uma variável no processo de tomada de decisões e, deste modo, é necessário que tenha consciência das suas escolhas, uma vez que essas têm influência nas aprendizagens dos alunos.

2. Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contexto de sala de aula

Como referimos anteriormente, a Escola deve ser orientada “de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão” (Niza, 1996, citado por Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 28) assegurando assim o seu “acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso de cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais” (Cadima et al, 1997, p. 13). Exige-se, então, que os professores reconheçam as características e diferenças de cada aluno em particular e selecionem estratégias de ensino adequados a cada um de forma a criarem condições que assegurem as aprendizagens de todos os seus alunos e promovam, por esta mesma via, aprendizagens mais significativas para os mesmos. De fato, o professor tem de gerir e organizar o processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta um conjunto de estratégias diversificadas, como é o caso da construção de regras, entre outras.

A organização e gestão do processo ensino e de aprendizagem é uma tarefa complexa (Arends, 1995) e um desafio para quem inicia a prática profissional, onde são tidas em conta as “acções desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem” significativa (Santos, 2007, p. vii). Desta forma, implica que o professor tome decisões quanto às acções que vai desenvolver, contudo estas não são neutras uma vez que têm impacto não só na realização pessoal do professor, como também nas múltiplas dimensões dos alunos. Isto significa, de acordo com o pilar “aprender a ser” do relatório “Educação um tesouro a descobrir”, que a finalidade última da educação é contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, ou seja, “todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (UNESCO, 1996, p. 99).

Sendo a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem um processo complexo e uma área de intervenção prioritária do professor, vários autores (Arends, 1995; Rodrigues, 2005; Santos, 2007; Cadima et al., 2011) têm-se debruçado sobre as várias dimensões inerentes ao mesmo.

Rodrigues (2005), no seu artigo “A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental”, refere que “as primeiras pesquisas sobre a organização e gestão da sala de aula centraram-se particularmente em aspetos relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina” (p. 430). Todavia, como salienta o autor, as pesquisas realizadas depressa ultrapassaram estes limites relacionados meramente com as questões da ordem e da indisciplina, acabando por realçar outras dimensões importantes e essenciais ao nível de organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem.

Cadima et al. (2011), suportadas em Pianta, La Paro e Hamre (2006), apresentam três dimensões inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem: dimensão da instrução, dimensão da gestão de sala de aula e dimensão socioemocional.

A dimensão da instrução está ligada à transmissão de informação, em que o professor tem de proceder à escolha de estratégias pedagógicas e didáticas a utilizar para ensinar os vários conteúdos inerentes às áreas curriculares, isto é, pelas palavras de Rodrigues (2005, p. 431) “dar o programa, motivar os alunos, seleccionar e organizar os recursos, avaliar as aprendizagens, etc.”.

A dimensão da gestão de sala de aula consiste num conjunto de ações, ou estratégias, desenvolvidas pelos professores para criar um ambiente positivo e propício à aprendizagem. Deste modo, e a este nível, a ação é desenvolvida em torno do aluno, valorizando o seu desenvolvimento, e não apenas a aprendizagem de conteúdos, não impondo regras mas negociando-as através de uma participação democrática.

A dimensão socioemocional, de acordo com Cadima et al. (2011), suportadas em Pianta, La Paro e Hamre (2006), contempla o “clima emocional da sala de aula, a promoção de interações positivas, próximas e apoiantes, a sensibilidade e a responsividade do professor às necessidades académicas e emocionais das crianças” (pp. 22-23).

Consideramos, então, que inicialmente a investigação se focava nos estudos mais centrados no professor e na indisciplina e posteriormente passou a focar-se mais na promoção de uma educação inclusiva e de ambientes democráticos.

Assim, a gestão da sala de aula, de acordo com Santos (2007), sustentado em Duke (1979), refere-se aos elementos e procedimentos necessários ao estabelecimento e manutenção de um ambiente em que a instrução e a aprendizagem possam ocorrer (p. 31).

Para tal, e como refere Arends (1995, pp. 121-122), é necessário “construir contextos de aprendizagem produtivos - locais onde os alunos tenham atitudes positivas para consigo e o seu grupo de turma, [...] onde os alunos trabalhem cooperativamente com professores e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares”. O autor salienta, assim, a importância de um ambiente positivo, democrático e propício à aprendizagem, uma vez que

um ambiente de aprendizagem produtivo é caracterizado por um clima geral onde os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor e onde os alunos possuem as competências interpessoais e grupais indispensáveis para cumprir as exigências da vida na sala de aula (*ibidem*, pp. 128-129).

Tendo em conta tudo o que foi referido e de acordo com a legislação que define o perfil geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 240/2001) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB (Decreto-Lei nº 241/2001), constatamos que compete aos professores:

- *Assum[ir] a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas* [Alínea g), DL 240/2001];
- *Incentiva[r] a construção participada de regras de convivência democrática e gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa* [Alínea i), DL 240/2001];
- *Promove[r] a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática* [Alínea j), DL 241/2001].

Como já referimos anteriormente, as decisões que o professor toma relativamente à forma como organiza e gere o processo de ensino e de aprendizagem não são neutras na

medida em que elas refletem a sua visão sobre o que é ensinar e aprender assim como as suas intenções educativas. Isto implica que o professor adote uma postura quer reflexiva quer investigativa, pois não há respostas-tipo nem receitas eficazes possíveis de serem aplicadas em qualquer situação indiferenciadamente.

Na perspetiva de Alarcão (2001), o professor deve assumir uma postura reflexiva, de constante questionamento que lhe permita ser capaz de se organizar para e perante uma situação ou problema emergente da prática com vista ao encontro de soluções mais ajustadas. Assim, e ainda segundo Alarcão (1996), “a reflexão [que o professor faz] sobre o seu ensino [...] possibilita a análise de opções múltiplas para cada situação” (p. 82).

Ainda nesta linha de pensamento, Alarcão (1996), considerando o ponto de vista de Schön, salienta duas formas de reflexão: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, como formas de desenvolvimento profissional. Deste modo, considera-se que os profissionais refletem na ação quando “os profissionais refletem no decurso da própria ação sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento” (Alarcão, 1996, p. 175) permitindo reestruturar a ação. Por sua vez, a reflexão sobre a ação consiste numa reflexão *a posteriori*, reconstruindo mentalmente a ação com o intuito de a analisar (*ibidem*).

É neste sentido que Alarcão (2001) salienta que inerente a uma prática reflexiva está também a capacidade de investigação que “assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão” (p. 29). Ainda segundo a autora, ser professor-investigador é, por um lado, adotar “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” e, por outro lado, ter a capacidade de se “organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 25).

Desta forma, verifica-se uma relação entre a reflexão e a construção do conhecimento profissional do professor, na medida em que o conhecimento emerge da própria reflexão. De acordo com Sá-Chaves (2002), trata-se de um ciclo prático de reflexão, sendo que a construção do conhecimento profissional é um processo continuado e sistemático e que “aponta para uma característica fundamental dos processos de consciência que é a intencionalidade” (p. 93). Todavia, de acordo com Tomaz (2007), suportada em Paquay et al (2001) e Nóvoa (1992), o conhecimento profissional do professor será sempre enriquecido com a sua própria visão do mundo, isto é, antes de ser

professor é uma pessoa pelo que os seus quadros de valores e de referências, as características da sua personalidade, irão determinar os seus comportamentos e atitudes como cidadão e como profissional.

Deste modo, o professor reflexivo-investigador tenta compreender o pensamento educativo, com o intuito de melhorar a prática pedagógica, ampliando o seu próprio conhecimento e o dos outros, munindo-se de ferramentas que lhe permitam conhecer e agir de forma adequada para transformar e melhorar o ensino.

Consideramos, então, que o professor tem de gerir e organizar o processo de ensino e de aprendizagem, refletindo e questionando as suas práticas, tendo em conta um conjunto de estratégias diversificadas, como é o caso da construção de regras, entre outras.

3. Construção de regras

Como já referimos anteriormente, e tal como refere Amado e Freire (2002), existe “um conjunto de estratégias e de práticas de ensino, ao alcance do professor na sala de aula com o grupo-turma, que podem estimular a vontade de aprender mais, a boa comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo” (p. 7).

Neste sentido, consideramos importante evocar um dos quatro pilares básicos da educação apresentados no relatório da Unesco (1996) intitulado “Educação um tesouro a descobrir”, ou seja, o pilar “viver juntos”, na medida em que a educação deve permitir aos alunos que estes aprendam a viver juntos a fim de “serem capazes de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (p. 90). É, então, fundamental “dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (*ibidem*, p. 52), pelo que consideramos importante estabelecer a relação entre este pilar e a importância das regras em contexto de sala de aula na concretização deste pilar, uma vez que “as regras são indispensáveis ao funcionamento da sociedade em geral e das organizações em particular” (Renca, 2008, p. 83).

Assim, uma das estratégias referidas por Amado e Freire (2002) e sobre a qual nos debruçaremos, é a construção de regras, na medida em que o professor, “ao estabelecer com os alunos da sua turma, de forma clara, as regras básicas que vão ao encontro de valores, [...], ao utilizar, no momento certo, oportuna e adequadamente, o reforço de

comportamentos desejáveis [...] está a contribuir para a prevenção de situações não desejáveis” (p. 9).

Conforme refere Mosley,

Humans are sociable beings and like to live together in groups or communities. If these communities are to work well, we need look after one another and ensure that each member of the group is treated with consideration. These agreements about the «rules» that should underpin and guide our behaviour towards each other are called our moral values. Whether an action is described as moral or immoral, right or wrong, is dependent on the effect it has on the welfare of other people. We learn moral values from the people who surround us and eventually we internalize them and many of our emotions are associated with how well we feel we have kept, or failed to keep, the codes of moral behaviour that we learned when we were young (2007, p. 34).

Nesta linha de pensamento, consideramos que viver em sociedade significa lidar com regras o tempo todo e na escola não é diferente. As regras regulam o modo de agir e a forma de estar dos alunos e dos professores, isto é, orientam o funcionamento da sala de aula, sendo, desta forma, crucial a existência das mesmas para que haja um trabalho produtivo e rentável e um clima democrático.

Arends (1995) sustenta-se em Schmuck (1988) para identificar “seis processos de grupo que, quando trabalhados, uns em relação aos outros, produzem um clima de sala de aula positivo”: expectativas, liderança, atração, normas, comunicação e coesão. O autor refere que as normas “são as expectativas partilhadas por alunos e professores acerca do comportamento na sala de aula” (p. 112). Ainda segundo Arends (*ibidem*), suportado em Schmuck (*ibidem*), refere que as turmas onde os alunos têm um alto envolvimento na construção de normas promovem relações interpessoais positivas e com objetivos partilhados. Contudo, embora o foco do nosso projeto de intervenção e de investigação seja a construção de regras e as normas sejam um aspeto a salientar, consideramos que este

processo, por si só, não faz sentido sem os restantes apresentados pelo autor. De facto, é também necessário que os alunos tenham expectativas em relação a si próprios e aos outros, partilhem elevado grau de influência potencial, tenham respeito uns pelos outros, compreendam que a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo e onde sintam que há coesão para trabalhar (*ibidem*).

Ainda neste sentido, Arends (*ibidem*) refere que o contexto de sala de aula positivo requer “regras e procedimentos para governar as actividades importantes”, definindo estes dois conceitos. No que diz respeito ao conceito regras, Arends (*ibidem*) refere que estas “são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam. Normalmente, as regras são escritas, são clarificadas aos alunos e restringidas a um mínimo”. Por outro lado, os procedimentos “são as maneiras de levar a cabo o trabalho e outras actividades. Raramente são escritos, mas os gestores eficazes gastam bastante tempo a ensinar os procedimentos aos alunos da mesma forma que lhes ensinam a matéria” (p. 191). Sintetizando, quando referimos, sustentadas em Arends, que as regras são clarificadas aos alunos, pretendemos com isto dizer que embora as regras sejam clarificadas pelo professor, estas são construídas em conjunto com os mesmos, pois as regras só têm valor se os alunos compreenderem os seus propósitos e as tomarem como aceites, pelo que defendemos um ambiente democrático, onde os alunos têm vez e voz.

Nesta linha de pensamento, podemos acrescentar, suportadas em Amado e Freire (2002), que “o envolvimento da turma na definição de um conjunto limitado e consensual de regras claras, explícitas e funcionais resultará, certamente, numa melhor aceitação das mesmas” (p. 9).

Para tal, o professor pode dedicar tempo durante a primeira semana do ano letivo para a construção das mesmas juntamente com os alunos, negociando e explicando cada uma, uma vez que “uma negociação bem sucedida implica a capacidade de adivinhar com bastante rigor o que agrada à outra criança e de chegar a um acordo em que as preferências ou necessidades de cada participante são consideradas” (Katz & McClellan, 1997, suportados em Rubin & Everett, 1982). Pensamos, sustentadas em Katz e McClellan (*ibidem*, p. 40), que os alunos precisam de ter vez e voz para “desenvolver[em] assunção de compromissos”.

Todavia, conforme Amado e Freire (2002), o processo de definição de regras deve ter não só “uma função de organização e gestão do bom funcionamento da turma como

também uma função formativa”. Assim, as regras construídas devem estar formuladas para que o aluno compreenda facilmente qual o comportamento esperado, sendo que estas deverão estar enunciadas pela positiva – “o que se espera que seja feito” (p. 9).

É ainda de salientar que, de acordo com Arends (1995), o professor tem que ser consistente no cumprimento das regras e reforçá-las sempre que preciso, ao longo de todo o ano, para que não sejam esquecidas. Na mesma linha, Perrenoud (2000) acrescenta que “a construção de sentido não é inteiramente ditada pela cultura do ator, ela evolui com a situação ao sabor das interações”, ou seja, é necessário que o professor clarifique, “de tempos em tempos”, o que é pretendido com as regras elaboradas, sendo consistente e reforçando-as (p. 72).

Desta forma, consideramos, recorrendo a Roldão (2009), que o professor ao conceber uma estratégia de ensino, seja ela qual for, “a previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de resultados de aprendizagem intermédios e finais” (p. 64).

Segundo Arends (1995, p. 228), a avaliação é “uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno. Estas decisões deveriam ter na sua base informações o mais relevantes e exactas possível”.

Neste sentido, a avaliação, segundo Ferreira (2007), sustentado em Alvarez Méndez (2001), assume uma “função de regulação no processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas” (p.15).

Nesta sequência, recorremos ainda a Ferreira (2007) que se suporta em Pacheco (1994) para referir que a avaliação assume “quatro funções principais: a função pedagógica, a função social, a função de controlo e a função crítica” (p. 17).

A função pedagógica, embora seja considerada por Ferreira (*ibidem*) a função mais visível, uma vez que é através da avaliação que os alunos são hierarquizados, pensamos, de acordo com Gimeno Sacristán (1993, cit. por Ferreira 2007) que as outras funções são de grande relevância.

A função social “exerce-se, claramente, pela função de certificação das aprendizagens feitas pelos alunos no processo de escolarização” (*ibidem*, p. 19).

A função de controlo da turma e do trabalho é exercida pelos professores com o intuito de manter a ordem e estabelecer um clima favorável de trabalho.

A função crítica da avaliação “consiste na análise dos processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo com vista à sua melhoria, por meio da auto-avaliação” (*ibidem*, p. 22). Consideramos que esta função crítica da avaliação é muito relevante no âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação uma vez que consiste na análise dos processos de avaliação com vista à melhoria, por meio da autoavaliação.

Desta forma, e focando-nos em concreto na avaliação das regras, pensamos que não podemos deixar de falar em regulação, uma vez que esta avaliação está intrinsecamente relacionada com a avaliação formativa. Nesta avaliação, a decisão de adaptação das atividades de ensino-aprendizagem, tomada na interação do professor com o aluno, é imediata e não diferida (Ferreira, 2007 p. 98, suportado em Scallan, 2000). É ainda necessário que o professor recorra ao feedback para que o aluno se situe em relação ao referente e que oriente o percurso da ação relativamente ao mesmo (*ibidem*, sustentado em Allal, 1988).

Para além da regulação desencadeada unicamente pelo professor, ou pelo professor na interação com o aluno, ela deve também ser realizada pelo próprio aluno, pois a sua autoavaliação permitirá ter um “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (Simão, 2005a, p. 273, cit. por Ferreira, 2007, p. 108).

Deste modo, numa perspetiva sociocognitiva, a autorregulação é conceptualizada como “um processo auto-directivo, através do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às tarefas” (Figueiredo, n.d., p. 235, sustentado em Zimmerman, 2001). Ainda nesta perspetiva, Figueiredo (*ibidem*), suportado em Garcia e Pintrich (1994), menciona que a autorregulação da aprendizagem se refere “à monitorização, controlo e regulação por parte dos alunos, dos seus próprios comportamentos e actividades cognitivas”.

Este processo deve ser construído em conjunto, professor e alunos, para que os alunos se tornem cúmplices e assumam o compromisso no seu cumprimento. Ao se encontrarem envolvidos neste processo, os alunos aprendem a ser críticos relativamente a si próprios, aprendem a autorregular-se e a autogerir-se. A autoavaliação é, assim,

“um processo de atingir auto-control” (Katz & McClellan, 1997, p. 27, sustentados em Stipek, Gralinski & Kopp, 1990).

Tal como já tivemos oportunidade de referir, o conselho e o diário de turma são duas estratégias que pensamos que poderão permitir criar um espaço para reflexão e avaliação do processo de construção, implementação e avaliação das regras.

O diário de turma é um registo semanal por onde passa a vida do grupo (Grave-Resendes, 2002). Normalmente este apresenta 4 colunas: gostei, não gostei, fizemos e desejamos, sendo que as duas primeiras destinam-se ao registo de ocorrências significativas positivas e/ou negativas, a terceira ao registo de realizações mais significativas a que se quer dar realce e, por fim, a quarta coluna, destinada ao registo de sugestões/propostas de trabalho a realizar (Grave-Resendes, 2002; Pires, 2003; Pires, 2004). Pensamos que é importante salientar, suportando-nos em Pires (2003, p. 29), que as duas primeiras colunas “têm uma perspetiva de influenciar o futuro do grupo, dado que através delas se constroem as suas regras, embora contenham registos de acontecimentos já ocorridos, isto é, relativos a um passado próximo”. De fato, podemos constatar a importância do diário de turma no processo de construção de regras, e deste modo, no nosso projeto de intervenção e de investigação.

Tanto o professor como qualquer aluno podem fazer o registo que entenderem, contudo devem “assinar o seu registo e escrever a data respectiva junto ao mesmo” (Pires, 2004, p. 154).

De facto, e conforme sustenta Pires (2003, p. 28), o diário de turma constitui-se “num memorando para que os assuntos que qualquer membro da turma considere importantes não fiquem esquecidos e se assegure que serão tratados em conselho”.

Assim, o conselho de turma é a reunião de todos os membros da turma (alunos e professor), que se juntam para discutir e deliberar sobre os vários assuntos que dizem respeito à da turma (*ibidem*). Para tal, todos os registos feitos no diário de turma são lidos e discutidos e procura-se construir os consensos na tomada de decisões, após a interação e negociação dos diferentes pontos de vista, muitas vezes conflituais à partida, e numa perspetiva de ajuda na procura do bem comum e no respeito pela individualidade (Pires, 2003; Pires, 2004).

O conselho de turma é presidido e secretariado, rotativamente, por dois alunos, no entanto, numa primeira fase, o professor ajuda a desempenhar essas funções de modo a que

os alunos ganhem autonomia e capacidade de liderança (Grave-Resendes, 2002; Pires, 2003; Pires, 2004). Cabe ao presidente dirigir os trabalhos e dar a palavra, promover a discussão dos assuntos da vida da turma com vista à tomada de decisões, facilitar e promover a negociação e o consenso nas decisões tomadas. Ao secretário cabe coadjuvar o presidente, isto é, tomar nota dos nomes, registar as decisões tomadas pela turma, elaborar a respetiva Ata e auxiliar o presidente nas suas funções ou substituí-lo quando for necessário. A todos os membros da turma, alunos e professor, “cabe participar na discussão, negociar pontos de vista diferentes na busca do consenso e participar nas tomadas de decisão” (Pires, 2003, p. 31). Ao professor cabe ainda clarificar possíveis constrangimentos exteriores à vontade da turma (*ibidem*).

Podemos então afirmar, suportadas em Grave-Resendes (2003), que o diário é um registo semanal por onde passa a vida do grupo e que em conselho serve de suporte à negociação e à regulação da vida da turma. Deste modo, os alunos vão escrevendo no diário, ao longo da semana, as ocorrências que pretendem que sejam abordadas no conselho.

Assim, o conselho e o diário de turma “são, por excelência, instituições de participação democrática directa, de organização e de regulação de toda a vida da turma” (Grave-Resendes, 2002, p. 127).

Síntese

Tal como vimos anteriormente, pretende-se com o processo de construção de regras criar relações positivas e valorizar a perspetiva das crianças, promovendo a sua participação na tomada de decisões e na gestão da sala de aula e desenvolvendo condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra.

Parte II

Projeto de intervenção e de investigação

Orientações metodológicas e descrição do projeto de intervenção e investigação

Introdução

Neste capítulo apresentamos o projeto de intervenção e de investigação que implementámos no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. Para tal, começamos por caracterizar o contexto de intervenção e o grupo de alunos com o qual trabalhamos. De seguida, descrevemos o nosso projeto de intervenção e de investigação e apresentamos, de forma fundamentada, as orientações metodológicas bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

1. Apresentação do projeto de intervenção e investigação

1.1. Caracterização do contexto e do grupo de alunos

O nosso projeto intervenção e de investigação foi implementado numa turma do 2º ano de escolaridade de uma escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, onde também desenvolvemos as nossas experiências de prática.

De acordo com o calendário definido para as nossas intervenções no âmbito da PPS A2, a fase de observação (de 3 de setembro a 9 de outubro de 2013), que decorreu antes de iniciarmos a implementação do projeto, permitiu-nos observar o contexto de ação possibilitando-nos conhecer e compreender a complexidade do contexto onde iríamos trabalhar, assim como o grupo de alunos, permitindo-nos, assim, vir a selecionar as estratégias de ensino mais adequadas àquela realidade pedagógica. Esta fase de observação, para além de nos permitir tomar decisões contextualizadas, também se revelou importante para averiguarmos a pertinência do nosso projeto de intervenção e de investigação naquele mesmo contexto.

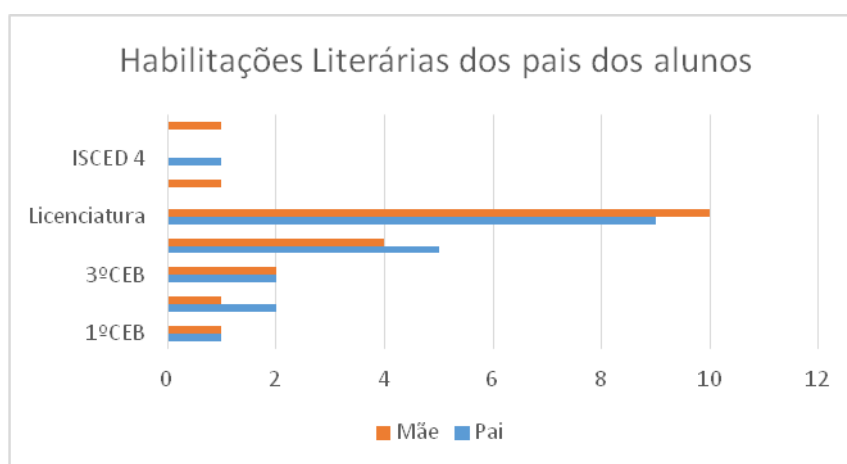
Para realizarmos a caracterização dos alunos, para além dos dados que recolhemos através da observação participante, também recorremos à análise dos processos individuais dos mesmos e à nossa Orientadora Cooperante, professora titular da turma, que nos forneceu informações importantes acerca do contexto e dos alunos.

A turma com a qual trabalhamos é constituída por 21 alunos, 13 rapazes e 8 raparigas. Do total de alunos, três possuem Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, abrangidos por medidas educativas ao abrigo do Dec. Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Destes três alunos, dois são portadores de multideficiência e um apresenta um

atraso global de desenvolvimento (adaptado de Projeto Curricular de Turma 2012/2013). Os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, embora a maioria tenha 7 anos de idade.

No que se refere às habilitações académicas dos pais, e conforme podemos observar no gráfico 1, de uma forma global, as habilitações dos pais e das mães são relativamente elevadas. Com efeito, um número significativo de mães (metade) e de pais (quase metade) possui uma licenciatura. As habilitações das restantes mães e pais variam entre o 1.º Ciclo do ensino Básico e o Ensino Secundário, embora o número de mães e pais com habilitações ao nível do ensino básico seja bastante menor do que os que possuem o ensino secundário.

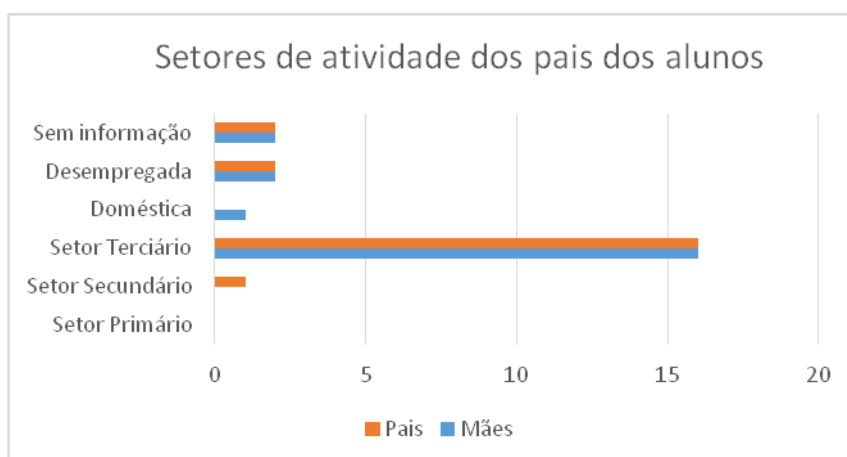
Gráfico 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos



*ISCED 4 - Ensino pós-secundário não superior (ou não terciário)

Relativamente ao sector de atividade das mães e dos pais (cf Gráfico 2), mais de metade das mães e dos pais pertencem ao setor terciário. Apenas um pai desenvolve a sua atividade no setor secundário sendo que apenas duas mães e dois pais se encontram desempregados. É ainda de salientar que nenhum pai e nenhuma mãe pertencem ao setor primário.

Gráfico 2 – Setores de atividade dos pais dos alunos



Estes dados levam-nos a inferir que se trata de alunos oriundos, na sua maioria, de um meio familiar socioeconómico e cultural médio-elevado, com mais oportunidades de realizarem atividades noutros espaços fora da escola com custos associados, parecendo-nos possuir um conjunto de interesses e de conhecimentos do mundo mais alargado, o que se constituiu, para nós, um desafio acrescido, no sentido de encontrarmos respostas educativas que fossem ao encontro dos seus interesses individuais.

De uma forma geral, o grupo demonstrava ser assíduo, pontual e motivado para a aprendizagem. A nível pessoal e afetivo recolhemos evidências que nos levam a pensar que todos os alunos estavam integrados no grupo-turma e se relacionavam positivamente uns com os outros. Contudo, ao longo do 1.º período, consoante o que os alunos nos iam relatando, verificámos que existiam situações de conflito fora da sala de aula, aspeto este confirmado pela nossa Orientadora Cooperante.

A partir das observações por nós efetuadas e das conversas que fomos mantendo com a orientadora cooperante verificámos que os alunos tinham, por vezes, comportamentos inadequados e interrompiam com frequência o decurso das aulas prejudicando o desenvolvimento das atividades de forma harmoniosa. Pudemos constatar esta situação ao analisarmos o projeto curricular de turma (2012/2013), no qual é referido que “os momentos de atenção/concentração dos alunos eram demasiado curtos e verificava-se ainda alguma falta de interiorização e cumprimento de regras”. De acordo com a Orientadora Cooperante, e também na nossa perspetiva, esta situação parecia-nos estar a dificultar a criação das condições propícias a uma aprendizagem significativa. Embora a nossa Orientadora Cooperante já tivesse definido com os alunos, no ano letivo

anterior, um conjunto de regras de trabalho e de convivência, a promoção do “cumprimento de regras, o respeito mútuo e o sentido ético” continuava a constituir-se como uma das prioridades ao nível da intervenção apontada pela mesma no já referido projeto curricular de turma (2012/2013).

Constatámos, assim, que a problemática inerente ao nosso projeto de intervenção e de investigação ia ao encontro das preocupações da nossa orientadora cooperante e dos objetivos de intervenção definidos pela mesma no projeto curricular de turma. Como tal, pareceu-nos que existiam condições para implementar, de forma colaborativa, o nosso projeto, dando continuidade ao trabalho iniciado pela nossa orientadora cooperante. Assim, recordamos que com o nosso projeto pretendíamos, ao nível da intervenção:

- Consciencializar os alunos para a necessidade de existirem regras de trabalho e de convivência social na sala de aula;
- Promover a participação dos alunos na construção dessas mesmas regras;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre o modo como estão a ser capazes, ou não, de respeitar essas regras e a pertinência, ou não, das mesmas.

1.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação

1.2.1. Descrição do processo

Como já referimos no enquadramento teórico, a construção de regras de trabalho e de convivência em sala de aula são mais significativas para os alunos quando as mesmas são construídas de forma positiva e democrática. Para tal, foi necessário que os alunos fizessem parte ativa do processo, participando quer na definição das regras a serem implementadas em função das necessidades que se iam sentindo/identificando, quer na monitorização e avaliação do processo, refletindo sobre os efeitos da definição de regras no seu comportamento e aprendizagem e na criação de um ambiente positivo e democrático.

Assim, com o nosso projeto de intervenção e de investigação procurámos criar condições para que o processo de construção de regras decorresse, tanto quanto possível, de forma positiva e democrática e de modo a que os alunos estivessem ativamente implicados nesse mesmo processo, proporcionando um ambiente propício à aprendizagem.

Embora as regras de trabalho e de convivência em sala de aula fossem definidas intencionalmente consoante a natureza das atividades propostas no âmbito das diversas

áreas curriculares disciplinares, por vezes surgiram consoante a necessidade dos acontecimentos.

Após a identificação e definição das regras, no decorrer das tarefas, independentemente da área curricular, íamos reforçando-as de forma a promover um ambiente propício à aprendizagem. Os próprios alunos, embora nem sempre respeitassem as regras, pareciam ter consciência das mesmas e alertavam-se uns aos outros, referindo as regras que haviam sido construídas.

Paralelamente a este processo de construção de regras que visavam regular a vida na sala de aula, decidimos implementar o Diário de turma e o Conselho de turma (a díade em parceria com a orientadora cooperante) que “são, por excelência, instituições de participação democrática directa, de organização e de regulação de toda a vida da turma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 127). Neste caso mais concreto, estas duas estratégias permitiram-nos criar um espaço para reflexão e avaliação do processo de construção das regras, tendo-se realizado ao todo 6 Diários de turma e 7 Conselhos de turma.

O diário de turma era constituído por quatro colunas (ver figura 1), nas quais os alunos e as professoras faziam o registo das ocorrências que consideravam ser mais pertinentes.



Figura 1 – Diário de turma

Assim, e conforme se pode observar na Figura 1, na primeira e segunda colunas, Gostei e Não Gostei respetivamente, registavam-se as ocorrências consideradas como positivas e negativas. Na terceira coluna eram registadas as atividades realizadas e que tinham sido mais significativas para os alunos que efetuavam os registos e, por fim, na

quarta coluna os alunos podiam efetuar registos que expressassem os seus desejos e/ou sugestões para atividades futuras, tal como referem Grave-Resendes e Soares (2002).

Foi combinado com os alunos que antes da hora de almoço e no final do dia seria dado um tempo para que estes pudessem ir ao diário de turma fazer o seu registo, aspeto que aprofundaremos no ponto *Descrição das Sessões*.

Posteriormente, sentimos a necessidade de criar um espaço semanal para discussão dos registos efetuados no diário de turma, pelo que foi decidido, em conjunto com os alunos, que no final da semana iria existir um momento para que essa discussão fosse possível, ou seja, o conselho de turma. Suportando-nos nas autoras anteriormente mencionadas, o diário de turma é um registo semanal por onde passa a vida do grupo e que em conselho serve de suporte à negociação e à regulação da vida da turma. Assim, os conselhos de turma realizaram-se à sexta-feira, das 15h20 às 16h20, à exceção do primeiro que se prolongou pelo tarde toda. Contudo, como já foi referido anteriormente, uma vez que esta estratégia foi comum à díade, neste trabalho apenas serão apresentadas as sessões que dizem respeito mais especificamente ao processo de construção de regras.

Após termos iniciado este processo e termos definido as regras de trabalho, a dada altura começámos a sentir necessidade de elaborar um instrumento de registo (cf Anexo 1). Pretendíamos que cada aluno preenchesse o seu próprio instrumento, tendo assim a oportunidade de se autoavaliarem relativamente à capacidade que cada um ia desenvolvendo, ou não, no cumprimento das regras pré-estabelecidas (ver Figura 2). Assim, começámos por utilizar este instrumento a partir do dia 11 de novembro e apenas no final das intervenções da nossa responsabilidade.

Data: 11/11/2013	Já fui capaz	Algumas vezes fui capaz	Ainda não fui capaz
Respeitei os colegas e as professoras		X	
Ouvi os colegas e as professoras sem interromper		X	
Para falar pus o dedo no ar	X		
Estive concentrado e atento quando estivemos a trabalhar	X		

Figura 2 – Instrumento de registo dos alunos

Conforme se pode verificar na Figura 2, os itens que constam na primeira coluna são algumas das regras construídas com os alunos e tidas em consideração nos momentos de balanço e monitorização do processo. Para tal, os alunos tinham de assinalar com uma cruz (X) uma das opções da seguinte escala: “Já fui capaz”, “Algumas vezes fui capaz” e “Ainda não fui capaz”, consoante o modo como já se sentiam, ou não, capazes de respeitar a regra em questão. No momento em que os alunos preenchiam esta folha de registo, quando verificávamos que não havia coerência entre o comportamento que os alunos tinham manifestado ao longo do dia e o que registavam na folha de registo, fazíamos um balanço coletivo com o objetivo de refletir em conjunto sobre o processo.

Foi ainda elaborado um cartão (ver figura 3) com duas faces com o intuito de ajudar os alunos no cumprimento das regras de trabalho, como é explicado de seguida no ponto *Descrição das Sessões*.



Figura 3 – Cartão de ajuda do cumprimento das regras de trabalho

1.2.2. Descrição das Sessões

As sessões do nosso projeto de intervenção e de investigação iniciaram-se no dia 15 de outubro, terminando a 13 de dezembro de 2013.

No Quadro 1, apresentamos de forma resumida as sessões desenvolvidas, sendo de seguida descritas mais pormenorizadamente.

Quadro 1 – Calendarização das sessões realizadas, por finalidade e atividade

Sessão/Dia	Finalidade	Atividade
1 ^a (15 de outubro)	▪ Construção de regras de trabalho a pares.	▪ Realização do jogo da memória.

2ª (15 de outubro)	▪ Construção de regras de trabalho coletivo.	▪ Exploração de um texto do manual de Português.
3ª (30 de outubro)	▪ Recapitulação das regras de trabalho a pares.	▪ Realização do jogo do bingo.
4ª (1 de novembro)	▪ Implementação do Conselho de turma; ▪ Reflexão sobre as regras previamente estipuladas; ▪ Reconstrução dessas regras; ▪ Construção de novas regras.	▪ Realização do 1.º Conselho de turma.
5ª (5 de novembro)	▪ Implementação do diário de turma.	
6ª (15 de novembro)	▪ Construção de regras de convivência social.	▪ Realização do 3.º Conselho de turma
7ª (26 de novembro)	▪ Construção de novas regras de convivência social.	▪ Realização de uma atividade do manual de Estudo do Meio sobre as regras de convivência a ter em consideração no recreio e em casa.
8ª (29 de novembro)	▪ Construção de novas regras de convivência social; ▪ Construção de um cartão com duas faces para ajudar os alunos a cumprir e a respeitar as regras de trabalho.	▪ Realização do 5.º Conselho de turma.
9ª (13 de dezembro)	▪ Realização de um inquérito por questionário destinado aos alunos; ▪ Balanço do processo de construção das regras.	▪ Realização do último Conselho de turma.

É importante referir que de forma a manter o anonimato e por questões éticas, o nome dos alunos não correspondem à realidade, pois, e tal como afirma Máximo-Esteves (2008), é necessário “coligir a informação de acordo com padrões éticos” (p.79). Procedeu-se ainda a uma transcrição integral e fiel, respeitando-se as incongruências gramaticais próprias do discurso oral, bem como as repetições e algumas pausas.

Sessão/Dia: 1ª Sessão (15 de outubro)

Finalidade: Construção de regras de trabalho a pares

Atividade: Realização do jogo da memória

No dia 15 de outubro foi iniciada a primeira sessão. Após a receção dos alunos no início da manhã, 9h00, explicámos-lhes que devido à natureza da atividade iríamos dispô-los de maneira diferente. A disposição dos alunos foi previamente ponderada por nós uma

vez que se tratava de um jogo a pares e de “competição”. Desta forma, pretendíamos que os pares fossem o mais equilibrados possível para que os elementos do par se pudessem incentivar um ao outro a jogar e para que o trabalho fosse mais profícuo e propício à aprendizagem.

Distribuímos os alunos pelos lugares definidos e dissemos-lhes que íamos jogar o jogo da memória para consolidar as aprendizagens relativas ao sistema de numeração decimal. Questionámo-los se conheciam o jogo da memória ou “encontra o meu par” e se sabiam quais as regras do mesmo.

De seguida, e após a partilha de ideias sobre como se jogaria o jogo, foram clarificadas as regras do mesmo, dando exemplos concretos para que fossem colmatadas possíveis dúvidas.

Uma vez que se tratava de um jogo que iria ser jogado a pares considerámos que seria o momento oportuno para construirmos, em conjunto com os alunos, as regras de trabalho a pares, conforme se pode observar nos excertos que apresentamos de seguida, retirados das nossas vídeo-gravações (cf Anexo 2):

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013:

Samanta: *Já viram que quando somos muitos temos que pôr o dedo no ar para falar. Aqui somos 9 pares, ou seja, se toda a gente falar como costuma falar, os colegas não se conseguem concentrar. Que regras precisamos de ter para trabalhar a pares?*

Mariana: *Concentração.*

Daniel: *Trabalhar em equipa.*

Samanta: *Isso é o que? É ajudar o colega...*

Daniel: *Ajudar o colega e trabalhar em equipa é uma boa coisa.*

Leonor: *Atenção.*

Samanta: *Concentração e atenção não é? Mais?*

Aluno *: *Silêncio.*

Samanta: *Silêncio! Vocês acham que só é preciso só estar em silêncio?*

Alunos: *Sim!*

Samanta: *Neste jogo vamos jogar um contra o outro... Característica deste jogo precisamos de estar em silêncio mas há trabalho a pares e como o Daniel*

disse temos que ajudar os outros e como fazemos?

Daniel: *Falamos.*

Samanta: *E como é que falamos?*

Pedro: *Baixinho*

* Não se percebe quem disse.

Após termos discutido em grupo as regras para a realização do trabalho a pares, foi feito o registo dessas mesmas regras e explicado aos alunos que, dali para a frente, sempre que realizássemos trabalho a pares seriam estas as regras que orientariam o trabalho. Foi ainda esclarecido que este processo era um processo inacabado e, como tal, sempre que sentíssemos necessidade poderíamos acrescentar novas regras às que já tínhamos definido.

As regras que definimos para o trabalho a pares foram as seguintes (cf Anexo 2):

- Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar.
- Ajudo os colegas e trabalho em equipa.
- Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas.

De seguida, distribuámos os recursos necessários (ver figura 4) a cada par para que pudessem jogar o jogo procurando respeitar, durante a realização do mesmo, as regras que os próprios alunos tinham construído.



Figura 4 – Jogo da memória

No final do jogo foi feito, coletivamente, o balanço sobre as regras estabelecidas. Durante a realização deste balanço foi referido pelos alunos que a sua maior dificuldade se

centrou na regra “falar baixinho para não perturbar os outros colegas”, como se pode verificar no excerto que se apresenta de seguida:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013

Samanta: *Acham que todas as regras foram cumpridas?*

Alunos: *Não!!*

António: *O falar baixinho foi falar alto.*

Tendo por base as evidências que fomos recolhendo durante as observações que efetuámos no decurso da atividade, consideramos que esta dificuldade manifestada pelos alunos influenciou, em parte, a capacidade de concentração dos mesmos durante a realização do jogo.

Pensamos ainda importante salientar que, após esta construção inicial de regras para a realização de trabalho a pares, foram realizadas outras atividades em que estas regras foram lembradas e utilizadas, tendo nós procurado utilizar estas regras como uma estratégia preventiva de gestão de sala de aula.

Sessão/Dia: 2ª Sessão (15 de outubro)

Finalidade: Construção de regras de trabalho coletivo

Atividade: Exploração de um texto do manual de Português

Na segunda sessão, que ocorreu no mesmo dia da 1ª sessão, a tarefa proposta tinha como finalidade a construção de regras de trabalho coletivo.

Embora esta sessão tivesse sido planificada para ser realizada antes do jogo da memória, uma vez que no fim teríamos de partilhar em grande grupo os resultados do jogo, não foi possível realizá-la nessa altura. Contudo, na área do Português, durante a atividade que realizámos antes de iniciarmos a leitura e exploração do texto do manual, e ao refletirmos na ação, pensámos que seria oportuno construir, nesse momento, com os alunos as regras de trabalho coletivo.

De facto, nesta atividade, sentimos uma grande dificuldade em trabalhar e realizar a atividade definida anteriormente devido à confusão que se fazia sentir, como se pode verificar no exemplo que se apresenta:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013

- Samanta:** *O que farias se fosses rei por um dia, António?*
(Alunos interrompem)
- Samanta:** *Ponham o dedo no ar!... Diogo?*
(Alunos falam ao mesmo tempo)
- Samanta:** *Não quero conversas paralelas!*
(Depois de chamar a atenção e continuarem a falar ao mesmo tempo)
- Samanta:** *Vou escrever aqui uma coisa num instantinho que acho que é muito importante.*
(Alunos começam a ler o que foi registado no quadro: Regras de trabalho coletivo)

Com esta sessão pretendíamos assim que os alunos refletissem sobre esta situação de confusão devido a comportamentos menos adequados (interrupções, conversas paralelas), tal como se pode verificar no excerto apresentado anteriormente, e que construíssem as regras necessárias para que fosse possível trabalhar, conforme se pode observar no excerto seguinte, retirado da vídeo-gravação da sessão 2:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013

- Samanta:** *Regras de trabalho coletivo. Gustavo?*
- Gustavo:** *Fazer silêncio, para não tentar falar.*
- Francisca:** *Não interromper quando os outros estão a falar.*
- Gustavo:** *Não falar por cima dos outros colegas. E quando quisermos falar pomos o dedo no ar.*
- Francisco:** *Silêncio.*
- Ricardo:** *Não falar para os outros colegas.*
- Bernardo:** *Respeito!*
- Ricardo:** *Respeitar as professoras.*
- Daniel:** *E os mais velhos.*
- Diogo:** *Respeitar todos.*

Depois da discussão em grupo, definiram-se então as seguintes regras de trabalho coletivo:

- Respeitar os colegas e as professoras
- Não interromper os colegas nem as professoras
- Para falar ponho o dedo no ar

Depois de termos construído em conjunto as regras de trabalho coletivo sentimos que foi possível dar continuidade à atividade num ambiente mais positivo e propício à aprendizagem, na medida em que os alunos se mostraram capazes de respeitar as regras que eles próprios definiram.

Sessão/Dia: 3ª Sessão (30 de outubro)

Finalidade: Recapitulação das regras de trabalho a pares e utilização das mesmas numa nova tarefa.

Atividade: Realização do jogo do bingo

Na terceira sessão começámos por questionar os alunos se conheciam o jogo do bingo e se sabiam quais eram as regras do mesmo.

De seguida, e após a partilha de ideias sobre como se jogaria o jogo, foram clarificadas as regras do mesmo, dando exemplos concretos para que fossem colmatadas possíveis dúvidas.

Explicámos ainda aos alunos que este jogo tinha como objetivos consolidar conteúdos já trabalhados na área da matemática (numerais até 499) e relembrar e utilizar as regras de trabalho a pares numa situação nova, isto é, o jogo do bingo.

Deste modo, começámos por relembrar as regras de trabalho a pares que já haviam sido definidas na 1.ª sessão. Para o efeito, pegámos no cartaz onde tínhamos registado as referidas regras, que se encontrava afixado na parede, e fomos lendo e relembrando o significado de cada uma das regras e os comportamentos esperados de modo a mostrarem que estavam a ser capazes de respeitar as regras.

Posteriormente, organizámos os alunos em pares, tendo como critério a proximidade dos alunos ao nível dos seus conhecimentos para favorecer a troca de ideias entre ambos.

Para dar início à atividade foi distribuído a cada par um cartão e 9 feijões (ver figura 5).



Figura 5 – Jogo do bingo

Enquanto o jogo estava a decorrer procurámos estar atentas aos comportamentos dos alunos para podermos intervir no momento oportuno e para podermos esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir no decurso do próprio jogo.

O jogo terminou no momento em que os alunos gritaram bingo, isto é, aquando do preenchimento completo do cartão.

Sessão/Dia: 4ª Sessão (1 de novembro)

Finalidades: Implementação do Conselho de turma; Conversa sobre as regras de funcionamento para o mesmo; Reflexão sobre as regras previamente estipuladas; Reconstrução dessas mesmas regras; Construção de novas regras

Atividade: 1º Conselho de turma

Duração: 120 minutos

Instrumentos: Vídeo-gravação; Atas; Notas de campo

O 1º conselho de turma realizou-se no dia 1 de Novembro de 2013. Após a receção dos alunos no início da tarde, 13h30, explicámos-lhes que devido à preocupação que tínhamos vindo a sentir ao longo das nossas observações e intervenções motivada pelas inúmeras interrupções relacionadas com queixas constantes de comportamentos

inadequados, como por exemplo, brincadeiras com materiais e acessórios, comentários fora do contexto e déficit de atenção e de concentração, sentíamos necessidade de criar um momento para falarmos, discutirmos e apresentarmos contentamentos e/ou descontentamentos e para darmos a nossa opinião sobre situações ocorridas em sala de aula, de forma a rentabilizarmos o trabalho. Esse momento seria o conselho de turma, a nova estratégia que iríamos implementar.

Começámos a sessão dialogando com os alunos sobre o que pensavam ser o conselho de turma, tendo alguns alunos referido alguns pontos-chave para a realização do mesmo.

De seguida, esclarecemos aos alunos o que era pretendido com o conselho de turma e quais os objetivos do mesmo, como por exemplo, discutir e deliberar sobre os vários assuntos da turma, negociar os diferentes pontos de vista, construir consensos na tomada de decisões que dizem respeito à vida da turma – relações sociais; avaliação; promover a entreajuda na procura do bem comum e no respeito pela individualidade e avaliar o período que decorreu desde o conselho anterior. Referimos ainda que esta estratégia serviria para a regulação da vida democrática da sala de aula, pelo que demos particular enfoque ao conceito de vida democrática, onde os alunos têm vez e voz, ou seja, participam nas tomadas de decisões.

Posteriormente, ficou decidido que o conselho de turma se iria realizar à sexta-feira, da parte da tarde, e que, após a hora do almoço, aquando da chegada à sala, arrumaríamos o material nos cacifos e organizaríamos a sala em U, com uma mesa no meio para o presidente e o secretário. Neste momento foram clarificadas as funções/responsabilidades do presidente e do secretário e referido que, nos primeiros conselhos de turma, ambas as funções seriam asseguradas pelas professoras de modo a que os alunos pudessem perceber como agir para poderem assumir este papel. Para além das funções do presidente e do secretário foram apresentadas as funções dos restantes membros da turma e do professor.

Por fim, explicámos aos alunos que no final de cada conselho de turma iria ser feita uma ata e em que consistia a mesma.

Após esclarecidas todas as questões sobre o conselho de turma, demos a conhecer aos alunos como é que estes iam ser dispostos e organizámos a sala em U, tal como sugerem as autoras Grave-Resendes e Soares (2002), para darmos início ao 1.º conselho de turma.

Contextualizámos o 1.º conselho de turma, dizendo aos alunos que iríamos começar por recordar as regras anteriormente construídas, regras de trabalho a pares e regras de trabalho coletivo, refletir sobre elas, aprofundando-as, reformulando-as e construindo outras novas, de modo a que estes compreendessem o que têm de fazer para que o ambiente de sala de aula seja positivo, democrático e propício à aprendizagem.

Sessão/Dia: 5ª Sessão (5 de novembro)

Finalidades: Implementação do diário de turma

Atividade: 1º diário de turma

Na sessão do dia 5 de novembro implementámos o diário de turma uma vez que o diário de turma e o conselho de turma são estratégias complementares e interligadas. Assim, pretendíamos minimizar os comportamentos menos adequados e as constantes interrupções, mais concretamente queixinhas feitas pelos alunos no decorrer das aulas, uma vez que sentíamos que esta situação estava a dificultar a criação das condições propícias a uma aprendizagem significativa.

Tal como já tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico, Grave-Resendes e Soares (2002) definem diário de turma como sendo um registo semanal por onde passa a vida da turma com o objetivo de regular a vida da mesma.

No início desta sessão este instrumento já se encontrava afixado na sala de aula, pelo que os alunos se mostraram logo interessados em saber o que era e para que servia.

Começámos a sessão dialogando com os alunos sobre o que pensavam ser o diário de turma.

De seguida, explicámos-lhes que o diário de turma seria uma nova estratégia a utilizar na medida em que estes podiam registar as ocorrências que achassem importantes discutir, possibilitando criar um ambiente positivo e propício à aprendizagem.

Posteriormente, em conjunto, combinámos que iriam existir dois momentos para que pudessem fazer o registo no diário, dez minutos antes de hora de almoço e no final do dia.

Por fim, foi referido que a leitura do diário de turma seria feita em conselho de turma, à sexta-feira à tarde.

Sessão/Dia: 6ª Sessão (15 de novembro)

Finalidades: Reflexão sobre os pontos apresentados no diário de turma; Transmissão de uma “mensagem para refletir: ECO”; Construção de novas regras de convivência social

Atividade: Conselho de turma

Duração: 80 minutos

Instrumentos: Vídeo-gravação; Atas; Notas de campo

O 3º conselho de turma realizou-se no dia 15 de Novembro de 2013. Aquando do momento para o conselho de turma, voltámos a organizar a sala em forma em U como combinado na 1ª sessão.

Ao longo da reflexão dos pontos que foram apresentados no diário de turma sentimos necessidade de transmitir uma mensagem intitulada “*ECO*” (cf Anexo 3) e construir novas regras de convivência social.

Após a discussão em grupo, definiram-se então as seguintes regras de convivência social:

- Sou amigo de todos
- Sou pontual
- Estou bem sentado na cadeira
- Estimo o material escolar

Sessão/Dia: 7ª Sessão (26 de novembro)

Finalidades: Construção de novas regras de convivência social.

Atividade: Realização de uma atividade do manual de Estudo do Meio sobre as regras de convivência a ter em conta no recreio e em casa.

Na sétima sessão do nosso projeto de intervenção e de investigação, a tarefa proposta tinha como finalidade a construção de novas regras de convivência social a partir de uma atividade do Manual de Estudo do Meio sobre as regras de convivência a ter no recreio e em casa.

Assim, e tendo em conta as regras de convivência social já definidas pelos alunos, referidas na sessão anterior, iniciámos o trabalho recordando essas mesmas regras.

Perguntámos ainda aos alunos que regras, para além das já definidas, é que consideravam importantes para convivermos no recreio ou em casa. Durante a partilha de ideias sentimos necessidade de intervir e ajudar os alunos para que conseguissem exprimir as suas ideias corretamente, como se pode verificar no exemplo que se apresenta:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 26 de novembro de 2013

- Nuno:** *No recreio, não bater aos outros.*
- Samanta:** *Então é o quê? Ser amigo de todos, brincar com os outros. Claro que não podemos bater, temos que ajudar.*
(Alunos põem o dedo no ar)
- Samanta:** *Mais Ricardo.*
- Ricardo:** *Ajudar os colegas quando se aleijam.*
- Samanta:** *Ajudar os colegas... Matilde.*
- Matilde:** *Não sujar o recreio.*
- Samanta:** *A limpeza. Deixar o recreio limpo. Não é não sujar. Nós temos que deixar o recreio limpo.*
[...]
- Samanta:** *Alguém sabe mais algum? Matilde.*
- Matilde:** *Não estragar nem os escorregas nem os baloiços.*
- Samanta:** *Isso é estimar...*

De seguida, demos início à atividade do manual - Regras de convivência social – e que tinha como enunciado o seguinte: “Na escola podes contribuir para que todos vivam melhor, colaborando na realização de tarefas. No recreio, as brincadeiras correm melhor se todos cumprirem as regras do jogo. Observa as imagens, dialoga com os teus colegas sobre elas e legenda-as.” Assim, todos os alunos tiveram oportunidade de partilhar a sua ideia e após discussão definiram-se as seguintes regras:

- Devemos brincar com todos os colegas.
- Devemos ajudar nas tarefas de limpeza/Devemos ajudar na limpeza.
- Devemos pôr o lixo nos caixotes do lixo.
- Devemos ajudar todos os colegas.

- Devemos ajudar a pôr a mesa.
- Devemos ajudar a fazer a cama.
- Devemos ajudar os pais a arrumar a roupa nas gavetas.
- Devemos limpar o pó.
- Devemos ajudar a lavar e a limpar a louça.
- Devemos ajudar a tomar conta dos irmãos.

Nesta atividade, o registo das regras foi feito no quadro à medida que se iam definindo para que os alunos, independentemente do ritmo de trabalho, o pudessem fazer no livro sem qualquer dúvida.

Sessão/Dia: 8ª Sessão (29 de novembro)

Finalidades: Análise e reflexão sobre o diário de turma; Construção de novas regras de convivência; Construção de dois cartões para ajudar os alunos no respeito das regras.

Atividade: Conselho de turma

Duração: 80 minutos

Instrumentos: Vídeo-gravação; Atas; Notas de campo

O 5º conselho de turma realizou-se no dia 29 de novembro. Neste conselho, partimos da reflexão de alguns registos inseridos no diário de turma para construirmos regras que achássemos pertinentes. A partir do ponto “Não gostei que o Daniel me empurrasse na fila” (Mariana, 29-11-2013), definiram-se as seguintes regras:

- Vou para a fila sem ultrapassar os colegas
- Entro na sala ordeiramente e em silêncio

Para além destas duas novas regras, e relativamente ao ponto “construção de dois cartões para ajudar os alunos no respeito das regras”, tinha sido sugerido em intervenções anteriores a construção de cartões que ajudassem os alunos a autorregular o seu comportamento menos adequado.

Deste modo, e após conversa com os alunos, ficou decidido que iria existir um cartão com duas faces: a face verde seria usada para mostrar que o aluno já terminou a

tarefa e a face com um ponto de interrogação, um cartão de ajuda, usado para sinalizar a necessidade de auxílio por parte de um aluno. O cartão de ajuda seria utilizado pelo aluno quando este encontrasse um problema ou tivesse uma dificuldade, passando ao problema ou atividade seguinte. Ficou ainda combinado que este cartão seria colocado pelo próprio aluno no canto da carteira de modo a alertar o professor para a necessidade de ajuda. (Arends, 1995).

De facto, com esta nova estratégia pretendíamos que os alunos não interrompessem a atividade em curso, rentabilizando o seu tempo.

Durante as atividades realizadas posteriormente à elaboração dos cartões os alunos mostraram tentar recorrer aos mesmos para não perturbar e interromper o decurso das mesmas, contudo no início sentimos necessidade de intervir e relembrar os alunos para o uso dos mesmos.

Sessão/Dia: 9ª Sessão (13 de dezembro)

Finalidades: Realização de um inquérito por questionário aos alunos; Balanço do processo de construção das regras

Atividade: Conselho de turma

O último conselho de turma, que coincidiu com o último dia de intervenção, realizou-se no dia 13 do mês de dezembro de 2013. Neste conselho de turma solicitámos aos alunos que preenchessem um inquérito por questionário (cf Anexo 4), o qual tinha como o objetivo identificar as perceções dos alunos relativamente ao processo de construção de regras de trabalho e de convivência social e perceber de que modo o próprio conselho de turma ajudou nesse processo, não só através da reflexão, reformulação e construção de novas regras, como também a partir das estratégias que foram utilizadas para que conseguissem respeitar as regras construídas.

2. Orientações metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.1. Metodologia de investigação: investigação-ação

Para concretizarmos o nosso projeto de intervenção e de investigação optámos por uma abordagem de cariz qualitativo com características da investigação-ação, na medida em que na investigação-ação “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293), refletindo sobre a sua ação. Para Carr e Kemmis (1986) a investigação-ação é entendida como “a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out” (p. 162). Suportadas em Carr e Kemmis (1968), consideramos, assim, que o professor tem mais probabilidades de desenvolver práticas mais justas e democráticas se tiver uma atitude indagatória relativamente às suas próprias práticas, questionando-as, investigando-as e refletindo sobre as mesmas, melhorando, por essa mesma via, o seu ensino.

A investigação-ação inicia-se tendo como ponto de partida a identificação de problemas práticos diários vividos pelos professores e que requerem uma solução. Esta metodologia consiste em isolar um problema para investigar, ou seja, encontrar um ponto de partida, empreender ações, recolher e interpretar dados, observar o que se passa e refletir sobre todo o processo (Elliot, 1990; Arends, 1995; Máximo-Esteves, 2008). Assim, o nosso projeto de intervenção e de investigação teve como ponto de partida a nossa preocupação relativamente ao modo como poderíamos gerir a sala de aula, preocupação esta que já tínhamos sentido no decurso da PPS A1, realizada em contexto de educação de infância, e que se manteve na PPS A2, levando-nos a querer refletir e investigar sobre os processos de gestão de sala de aula, em particular sobre a importância da construção de regras de trabalho e de convivência com vista à promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e democrático.

Neste sentido, Latorre (2003) afirma que “la investigación–acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24). A propósito da dimensão colaborativa, Latorre (2003), suportando-se em Kemmis e

McTaggart (1988), refere, ainda, que o processo de investigação-ação é colaborativo, uma vez que “se realiza en grupo por las personas implicadas” (p.25). Assim, é igualmente importante salientar que, no nosso projeto, a metodologia de investigação-ação foi mobilizada de forma colaborativa, na medida em que o projeto de intervenção e investigação foi construído numa lógica dialógica, entre a diáde e as orientadoras (cooperante e da Universidade).

Em jeito de conclusão, este tipo de metodologia de investigação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, na medida em que o investigador reflete, coloca questões e investiga sobre a sua prática com intuito de promover mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos (Arends, 1995; Mesquita-Pires, 2010) e acrescentaríamos, no desenvolvimento profissional do professor.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de atingir os objetivos que orientaram o nosso projeto selecionámos um conjunto diverso e complementar de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente:

- A entrevista semiestruturada realizada à nossa orientadora cooperante durante a fase de observação;
- O portefólio reflexivo individual;
- A observação participante;
- As vídeo-gravações de algumas das intervenções relacionadas com o nosso projeto de intervenção e de investigação;
- O Inquérito por questionário realizado aos alunos no final da intervenção.

Relativamente à entrevista, e uma vez que nos encontrávamos no início do ano letivo, considerámos que seria importante realizar uma entrevista à nossa Orientadora Cooperante para conhecer e compreender o modo como tinha trabalhado as regras com os alunos no ano letivo anterior. Optámos por realizar uma entrevista semiestruturada (cf Anexo 4) na medida em que, segundo Pardal e Correia (1995, p. 65), “o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no

guião”, para que o entrevistado se exprima “com abertura” de forma a ir ao encontro do pretendido pelo entrevistador.

No que se refere ao portefólio reflexivo individual, este foi construído ao longo de toda a Prática Pedagógica Supervisionada A2, de forma continuada. De acordo com Sá-Chaves (2000, p.9), “o portefólio constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade”. Podemos constatar que esta é uma estratégia de formação de natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal que procura evidenciar, não só os processos de construção de conhecimento do professor, reconhecendo-se essa construção como inacabada e contínua, como também a importância que o contexto e os outros (orientadoras, colegas, alunos...) têm nesse mesmo processo (Sá-Chaves, 2002). Assim, o nosso portefólio reflexivo individual integra a caracterização da realidade pedagógica que realizámos durante a fase de observação, as planificações das nossas intervenções em sala de aula, os recursos pedagógicos que construímos, as notas de campo que fomos realizando ao longo do processo de intervenção e de investigação, as nossas reflexões sobre e para a ação e os instrumentos de avaliação dos alunos.

As planificações das intervenções tiveram como finalidade orientar a função de instrução e eram elaboradas na semana anterior na reunião realizada com a orientadora cooperante. Para a elaboração da planificação procurámos formular os objetivos de aprendizagem, os princípios gerais de gestão e organização da sala de aula, bem como as estratégias e seleção das atividades e os recursos didáticos correspondentes. Para a elaboração das planificações tivemos ainda como referentes os documentos orientadores da prática na escola, tais como, as planificações anuais, as metas de aprendizagem e a Organização Curricular e Programas.

Contudo, embora as nossas intervenções tivessem sido planificadas com antecedência, no decorrer das mesmas, as planificações foram geridas de forma flexível, de modo a adequarem-se às necessidades do momento, contribuindo para o rendimento dos alunos (Santos, 2007, p. 22, apoiado em Stroot & Morton, 1989).

De facto, a planificação foi um documento de extrema importância que teve como finalidade orientar a nossa prática, visando sempre a reflexão e melhoria da mesma.

As notas de campo fizeram também parte do nosso portefólio uma vez que são um instrumento metodológico de recolha de dados (Máximo-Esteves, 2008) que se traduzem num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), auxiliando o processo reflexivo sobre os dados recolhidos no decurso do próprio processo de intervenção e de investigação. Deste modo, os registos mais pormenorizados do que observávamos permitiram-nos fazer uma reflexão sobre o processo que fomos desenvolvendo com o intuito de analisarmos e avaliarmos o modo como o mesmo estava a decorrer e introduzirmos as alterações necessárias em tempo oportuno.

Concluindo, as notas de campo acompanharam-nos em todo o nosso percurso e foram um contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que nos fizeram refletir e melhorar as nossas intervenções.

Como, segundo Pardal e Correia (1995, p. 49), “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador”, optámos também por nos socorrer à observação, na medida em que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”, ajudando a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A técnica de observação que tivemos em conta foi a observação participante uma vez que na observação participante “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31), ou seja, o observador “vive a situação”, o que permite, em geral, “um nível mais elevado de precisão na informação” (Pardal & Correia, 1995, p. 50).

Assim, esta técnica permitiu-nos, na fase de observação, conhecer e compreender o contexto. Na fase de intervenção, foi-nos possível compreender a prestação de cada um dos elementos da díade permitindo melhorar a futura intervenção. Por um lado, através do efeito de espelhamento que está na base da mudança, da transformação das perspetivas e do desenvolvimento pessoal e profissional uma vez que, conforme Sá-Chaves (2005, p. 8), é no “efeito de espelhamento que pode ocorrer o processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura”. Por outro lado, na observação dos próprios alunos no decorrer das atividades, ou seja, o efeito que a nossa intervenção causou nos mesmos.

No entanto, à semelhança de outras técnicas de recolha de dados, a observação participante também acarreta limitações que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), se prendem com dificuldades no registo das observações e no âmbito da interpretação das mesmas.

Assim, uma vez que a observação também ocorreu no decurso da nossa ação e dado que nem sempre era fácil realizarmos os registos ao mesmo tempo que intervínhamos acabámos por recorrer a outras técnicas complementares da observação, como é o caso da vídeo-gravação. Máximo-Esteves (2008), citando Burnaford (2001), refere que os professores-investigadores utilizam a análise de vídeos como fonte primária para a sua investigação e comunicação da mesma.

No entanto, Máximo-Esteves (2008), suportada em Jorgensen (1989) e Burnaford (2001), para além de referir que esta técnica é “útil para o estudo das interacções das crianças”, refere que esta é considerada como “uma técnica de registo obstrutiva, isto é, que interfere no decurso normal dos acontecimentos” (p. 91).

De forma a minimizar este inconveniente demos “a conhecer a finalidade e os objectivos da investigação-acção aos participantes” (*ibidem*, p. 107) e optámos por levar a câmara de filmar para a sala logo na primeira intervenção. No início sentimos que a câmara provocou alguma destabilização nos alunos, contudo, através da frequência do seu uso, os acontecimentos começaram a decorrer com normalidade.

É ainda de salientar que, uma vez que o nosso projeto de intervenção e de investigação envolvia a participação de crianças, tivemos o cuidado de solicitar por escrito a autorização prévia aos encarregados de educação para proceder às vídeo-gravações. Só após termos recolhido todas as autorizações é que começámos a utilizar a câmara. No pedido de autorização que enviámos aos Encarregados de Educação, informámos os mesmos que as fotografias e/ou vídeo-gravações que viéssemos a realizar visavam unicamente o desenvolvimento do nosso trabalho. Salientámos, ainda, que toda a informação recolhida seria usada apenas para este fim e que a identidade dos participantes não seria revelada.

À medida que íamos realizando as vídeo-gravações fomos visualizando-as com o objetivo de analisarmos e avaliarmos o modo como o processo de construção de regras estava a decorrer, contribuindo para a melhoria do próprio processo e para o nosso desenvolvimento profissional. Terminado todo o processo procedemos à organização da

informação, ao transcrever as referidas vídeo-gravações (cf Anexo 2). Isto é, a transcrição foi um método utilizado para transformar “um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102), passando a fazer parte do nosso *corpus* de análise. Assim, as transcrições permitiram-nos recolher dados que serão analisados para compreender de que modo a construção de regras, enquanto estratégia de organização e gestão de sala de aula, contribuiu, ou não, para um ambiente de aprendizagem mais positivo e democrático.

No fim da implementação do nosso projeto realizámos aos alunos um inquérito por questionário (cf Anexo 4) que, segundo Quivy e Camphenhoudt (1992, p. 190), “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos [...] uma série de perguntas“. Este inquérito foi realizado no último dia de intervenção, com o objetivo de identificarmos as perceções dos alunos relativamente ao processo de construção de regras desenvolvido na sala de aula.

Parte III

Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

Introdução

Após a apresentação do nosso projeto de intervenção e investigação e das orientações metodológicas inerentes ao referido projeto, procedemos, neste capítulo, à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Assim, e no primeiro ponto, começamos por apresentar e analisar a evolução dos alunos no processo de construção de regras de trabalho e de convivência. No segundo ponto, apresentamos e analisamos os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário, efetuado aos alunos na última sessão do projeto, com o objetivo de identificarmos as percepções dos mesmos sobre o processo de construção das regras que desenvolvemos.

1. Análise da evolução dos alunos no processo de construção de regras de trabalho e de convivência

Neste ponto apresentamos e analisamos os dados relativos à evolução do comportamento dos alunos no processo de construção de regras de trabalho e de convivência à medida que o projeto foi sendo implementado. Para tal, centraremos a nossa atenção no contributo que cada uma das estratégias utilizadas ao longo do processo teve na evolução dos próprios alunos enquanto coletivo (grupo-turma), estratégias estas já apresentadas no ponto *Descrição do projeto de intervenção e de investigação*.

O nosso corpus de análise integra as transcrições das vídeo-gravações e os diários de turma. Como fontes de informação secundárias recorreremos, sempre que oportuno, às notas de campo que fomos efetuando ao longo da implementação do projeto e às reflexões escritas que realizámos acerca das nossas intervenções. Consideramos ainda importante salientar que, uma vez que se tratou de um projeto implementado de forma colaborativa entre a díade e a nossa orientadora cooperante, houve muitos momentos em que não nos foi possível recolher dados, dados esses que consideramos que poderiam ter sido relevantes para o foco do nosso projeto.

Tal como salienta Arends (1995, p. 185), “quando os professores falam dos problemas mais difíceis que vivenciaram nos primeiros anos em que ensinaram, mencionam com maior frequência a gestão de sala de aula e a disciplina”.

Também nós, professoras principiantes, após as primeiras observações e experiências que realizámos no início do ano letivo 2013/2014, constatámos que a gestão

de sala de aula seria o grande desafio desta nova etapa, na medida em que queríamos e teríamos de ser capazes de criar um ambiente de aprendizagem positivo e democrático e gerir o comportamento dos alunos (*ibidem*).

De acordo com Arends (*ibidem*, p. 7), “Existe todo um conjunto de estratégias e de práticas de ensino, ao alcance do professor na sala de aula com o grupo-turma, que podem estimular a vontade de aprender mais, a boa comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo”. De facto, e como cada caso é um caso,

o professor terá que procurar em cada situação mobilizar a sua capacidade de diagnóstico, o seu bom senso, a sua capacidade de reflexão e a sua competência pedagógica em geral, em articulação com a sua filosofia de educação e o quadro de referências que é a própria organização escolar em que trabalha, no sentido de encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se defronta (*ibidem*, p. 5).

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, no final do ano letivo anterior, “os momentos de atenção/concentração dos alunos eram demasiado curtos e verificava-se ainda alguma falta de interiorização e cumprimento de regras” (Projeto curricular de turma, 2012/2013). Pudemos confirmar este fato não só na primeira fase de intervenção - fase de observação - como nas fases seguintes. Uma vez confrontadas com esta situação, no início do mês de outubro, e ao nível da gestão e organização da sala de aula, optámos por uma estratégia que pressupunha a construção democrática de regras de trabalho e de convivência pois, tal como refere Arends (*ibidem*), “uma larga percentagem de problemas potenciais e de perturbações pode ser prevenida através da planificação antecipada de regras e de procedimentos” (p. 191).

Assim, no início da implementação da estratégia referida pudemos constatar que os alunos, apesar de mostrarem globalmente, e de acordo com Amado e Freire (2002, p. 51), “uma forte consciência da necessidade de se respeitar um conjunto apreciável de normas e regras que tornam possível a existência de um clima de trabalho e de boas relações

humanas em cada escola e em cada turma”, manifestavam comportamentos que considerávamos desviantes e que dificultavam o decurso das atividades.

Assim, para a análise da evolução do comportamento dos alunos à medida que o projeto foi sendo implementado, numa primeira fase, teremos em consideração os principais comportamentos manifestados pelos alunos. Para tal, suportamo-nos na obra “Indisciplina e violência na escola: Compreender para intervir”, de João Amado e Isabel Freire, publicada em 2002. Esta obra resulta de trabalhos de investigação desenvolvidos pelos autores da referida obra em diferentes contextos escolares e níveis de ensino e, ainda, no domínio da formação de professores e de uma constante preocupação pela integração produtiva da teoria e da prática.

Nesta obra, Amado e Freire (*ibidem*) apresentam alguns dos principais comportamentos desviantes em sala de aula, e que já haviam sido identificados por Amado numa outra obra (Amado, 1998). O autor organiza estes comportamentos desviantes em quatro subcategorias, conforme se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 2 – Subcategorias de comportamentos desviantes

<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
<i>“Desvios” às regras da comunicação verbal.</i>	<i>Conversas, comentários, respostas coletivas; gritos, barulho e confusão.</i>
<i>“Desvios” às regras da comunicação não-verbal.</i>	<i>Risos, olhares; gestos e posturas/posições; aspecto exterior.</i>
<i>“Desvios” às regras da mobilidade.</i>	<i>Deslocações não autorizadas, brincadeiras.</i>
<i>“Desvios” ao cumprimento da tarefa.</i>	<i>Actividades fora da tarefa; falta de material; falta de pontualidade; falta de assiduidade.</i>

Fonte: Amado e Freire (2002, p. 36)

Assim, embora não tenhamos analisado os dados de forma exaustiva, teremos em conta no processo de análise dos dados três das subcategorias referidas pelo autor (desvios às regras da comunicação verbal; desvios às regras da comunicação não-verbal; desvios às regras da mobilidade) tendo eliminando uma delas (desvio ao cumprimento da tarefa) visto que não encontrámos evidências nos dados recolhidos que se inserissem nesta subcategoria.

Deste modo, quando começámos a implementar o projeto de intervenção e de investigação constatámos a existência deste tipo de comportamentos desviantes como por exemplo barulho, confusão, interrupções constantes, comentários fora do contexto, gestos e posturas incorretas, deslocções não autorizadas e brincadeiras.

Com efeito, e no que se refere à subcategoria *desvios às regras da comunicação verbal*, no segundo dia de intervenção (15 de outubro), durante a exploração de um texto do manual de Português, sentimos necessidade de construir regras para o trabalho coletivo devido à confusão que se fazia sentir, uma vez que os alunos falavam ao mesmo tempo e não estava a ser possível trabalhar, conforme se pode observar no excerto seguinte, a título de exemplo, retirado da vídeo-gravação da sessão 2:

Excerto da transcrição da Vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013

Samanta: *O que farias se fosses rei por um dia, António?*

(Alunos interrompem)

Samanta: *Ponham o dedo no ar!... Diogo?*

(Alunos falam ao mesmo tempo)

Samanta: *Não quero conversas paralelas!*

(Depois de chamar a atenção e continuarem a falar ao mesmo tempo)

Do mesmo modo, no dia 1 de novembro, enquanto os alunos partilhavam as suas ideias sobre o que era o conselho de turma, verificámos também que um ou outro aluno intervinha realizando comentários fora do contexto, como se pode verificar no exemplo que se apresenta de seguida:

Excerto da transcrição da Vídeo-gravação do dia 1 de novembro de 2013

(Aluno põe o dedo no ar)

Samanta: *Pedro!*

Pedro: *Posso dizer o que é que é os “cheetos”?*

Samanta: *O que é os cheetos? Tem a ver com o conselho de turma?*

Pedro: *Não*

Samanta: *Então agora...*

Pedro: *(Aluno interrompe) Mas o Francisco perguntou e que queria ajudar, o que é que é.*

No que se refere à subcategoria *desvios às regras da comunicação não-verbal*, tendo por base o que Amado (1998, cit. por Amado & Freire, 2002) destaca sobre a mesma, percebemos, após uma reflexão mais cuidada e distanciada sobre a ação em articulação com os dados recolhidos a partir das nossas notas de campo e dos diários de turma, que os comportamentos manifestados pelos alunos se referem, essencialmente, ao modo como os mesmos se encontravam sentados nos seus lugares, como podemos constatar no excerto seguinte retirado de um dos diários de turma:

Excerto do Diário de Turma do dia 15 de novembro de 2013

“Gostava que todos os meninos estivessem sentados direitos”. (Samanta, D.T. 15/11/2013)

Ao efetuarmos uma análise mais fina dos dados, constatamos também que a dificuldade em manter uma postura adequada ao contexto de sala de aula ocorria, não com a globalidade da turma, mas sim com um número restrito de alunos. Verificámos ainda que este número restrito de alunos correspondia aos alunos que já tinham sido identificados pela nossa orientadora cooperante, e que constavam no projeto curricular de turma 2012/2013, sendo descritos como alunos que mereciam ser alvo de referência, apresentando um défice de atenção e concentração. Nesta linha Amado e Freire (2002, p. 41) refere que estas formas de estar dos alunos “são, na maioria dos casos, conotadas pelo professor como faltas de atenção, de interesse, de envolvimento na tarefa, denotando aborrecimento e provocando, por vezes, perturbação”.

Por fim, e no que toca à subcategoria *desvios às regras da mobilidade*, que implicam deslocações não autorizadas e brincadeiras, pensamos que este tipo de comportamento também ocorreu, maioritariamente, com os mesmos alunos identificados no projeto curricular de turma, conforme referimos anteriormente. A título de exemplo, apresentamos um excerto da transcrição da vídeo-gravação do dia 1 de novembro, relativo ao conselho de turma no qual nos encontrávamos a refletir sobre as regras de trabalho a pares e um dos alunos encontrava-se a fazer o que não era pertinente para aquele momento, isto é, encontrava-se, segundo Amado e Freire (2002, p. 46), numa “actividade fora da tarefa”:

Excerto da transcrição da Vídeo-gravação do dia 1 de novembro de 2013

Samanta: *Dar o nosso melhor, não é? Estar com a cabeça a funcionar. (Nuno encontra-se a mexer no quadro que se encontra atrás de si) Nuno! O que é que a Marta disse, Nuno?*

Nuno: *Disse para estarmos com a cabeça a funcionar.*

Samanta: *E para além de estar a funcionar tem que estar onde?*

Nuno: *Tem que estar concentrada no trabalho.*

Samanta: *Olhar para o trabalho, a fazer aquela atividade, não é Nuno? Nós agora estamos aqui no conselho de turma, não estamos aí no quadro, está bem?*

[...]

Samanta: *O nosso melhor. Muito bem. Então, eu acho que é importante quando falamos das regras de trabalho a pares, e acaba por ser em todas as atividades, não é só no trabalho a pares, é dar o nosso melhor. Estarmos atentos naquilo que fazemos e estarmos focados, quer dizer... (Nuno encontra-se novamente desatento, virado para trás) Nuno, quando estamos focados no trabalho, o que é que quer dizer?*

Nuno: *Temos que estar sempre a olhar para o trabalho e não podemos tirar os olhos do trabalho.*

Samanta: *Não nos podemos distrair com outras coisas, porque se todos estivermos concentrados no nosso trabalho, os outros meninos também não se distraem.*

Tendo em conta este excerto, e refletindo sobre a própria situação, consideramos que a mesma mostra não só um comportamento desadequado para a atividade em curso, neste caso o conselho de turma, como também a dificuldade que os alunos sentem, às vezes, em estar sentados devidamente, aspeto que pode influenciar a atenção na realização da atividade/tarefa em curso.

Podemos constatar, suportando-nos em Estrela (1986, cit. por Amado e Freire, 2002), que o tipo de desvios que temos vindo a referir podem ser denominados de comportamentos de obstrução, na medida em que se tratam de comportamentos que apesar de não terem um carácter ofensivo acabam por prejudicar o funcionamento sala de aula. Com efeito, quando este tipo de comportamentos ocorria tornava-se difícil para nós gerir o processo de ensino e de aprendizagem e víamo-nos obrigadas a intervir para terminar com os referidos comportamentos. Este facto acabava por interferir na nossa capacidade de gerir o tempo, o que nos preocupava. Consideramos que estes comportamentos ocorriam

pelo facto de nos encontramos no início do ano letivo, pois, ao efetuarmos uma análise global aos dados recolhidos, constatamos que os mesmos foram diminuindo ao longo do 1º período e à medida que fomos construindo em conjunto com os alunos as regras de trabalho e de convivência.

Assim, após nos termos deparado com estes comportamentos menos adequados e ao verificarmos que “os comportamentos que põem em causa as regras formais que regulam as relações entre pares, além de infringirem as regras de trabalho, atingem, fundamentalmente, o clima relacional” (Amado & Freire, 2002, p. 52), começámos por construir juntamente com os alunos um conjunto de regras (ver figura 6) de forma a promover um ambiente positivo e propício à aprendizagem, sendo este o ponto de partida do nosso projeto de intervenção e de investigação.

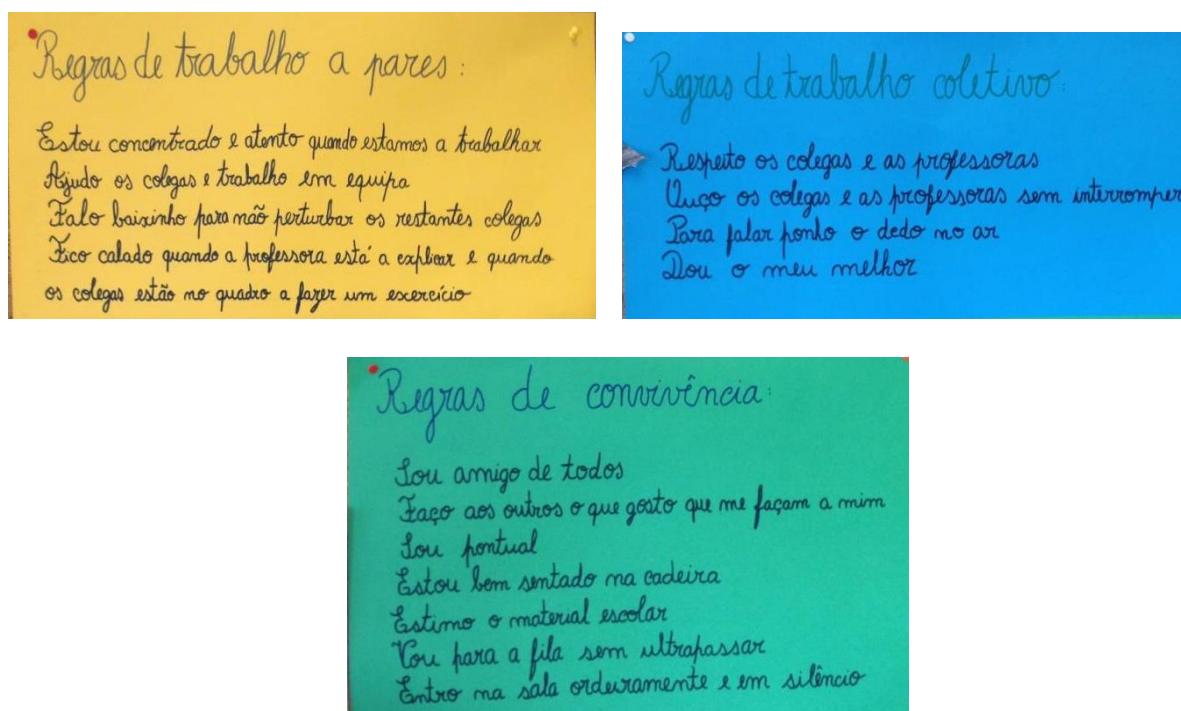


Figura 6 – Cartazes da construção de regras

Todavia, ao longo do processo de construção de regras, embora considerássemos, tendo por base a análise das transcrições das vídeo-gravações, que os alunos estavam conscientes da importância das regras e das suas finalidades, isso não os impedia de as infringir (Amado & Freire, 2002). Esta conclusão a que chegámos, sustentada nas

reflexões efetuadas pelos alunos nos conselhos de turma sobre as regras construídas, é corroborada pelas evidências que recolhemos relativamente ao facto de os próprios alunos se corrigem uns aos outros e de chamarem a atenção uns dos outros para a necessidade de cumprirem as regras, conforme se pode observar no excerto que apresentamos de seguida, retirado da transcrição da vídeo-gravação da sessão 2, enquanto construímos as regras de trabalho coletivo (cf Anexo 2) em que um aluno, o Gustavo, estava a explicar o que eram para ele as regras trabalho coletivo, referindo que era necessário pôr o dedo no ar para falar, e um colega, o Francisco, o repreendeu dizendo que ele estava a desrespeitar essa mesma regra:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013:

Samanta: Regras de trabalho coletivo. Gustavo?

Gustavo: Fazer silêncio, para não tentar falar.

[...]

Gustavo: Não falar por cima dos outros colegas.

Samanta: É isso, não é? Não interromper...

Gustavo: E quando quisermos falar pomos o dedo no ar.

Francisco: E tu não estás a fazer!

Deste modo, paralelamente à construção de regras, considerámos que o diário de turma e o conselho de turma seriam uma mais-valia neste processo, pois pensamos, suportadas em Grave-Resendes e Soares (2002, p. 131), que no conselho de turma, tendo como suporte o diário, “geram-se conflitos, tomam-se decisões, estabelecem-se e alteram-se regras de vida que a todos comprometem porque todos participam na sua elaboração”.

Assim, considerámos que seria importante analisarmos o conteúdo dos diários de turma de modo a melhor compreendermos de que modo o processo de construção de regras, enquanto estratégia de organização e gestão de sala de aula, contribuiu, ou não, para um ambiente democrático, positivo e propício à aprendizagem.

Para o efeito, construímos um sistema de categorias por considerarmos que este nos permitiria não só organizar e sistematizar a informação relevante proveniente dos dados recolhidos através dos diários de turma, mas também realizar inferências.

Para a definição das categorias adaptámos o sistema de categorias construído por Garcia (2010) no seu estudo realizado em contexto de Jardim de Infância, com 22 crianças,

e com um total de 25 Diários de Grupo e 251 registos analisados. Embora a autora se esteja a referir ao contexto de educação de infância, consideramos que este estudo se enquadra perfeitamente em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, mantivemos três das categorias utilizadas pela autora no seu estudo - *Ocorrências sócio afetivas*, *Ocorrências de desenvolvimento e de aprendizagem* e *Ocorrências de organização e funcionalidade da turma* - e eliminámos três delas – *Referências a realizações significativas para a vida do grupo*, *Sugestões de trabalho* e *Registos em colunas erradas* - por entendermos que não se adequavam aos dados recolhidos. O mesmo se passou em relação às subcategorias de cada uma das categorias adotadas, isto é, mantivemos algumas das subcategorias utilizadas no estudo de Garcia (2010) – *Agressão física e verbal*, *Danos materiais*, *Questões relacionadas com a partilha*, *Questões relativas à aprendizagem* e *Transgressão ou cumprimento de regras da sala* - e excluímos outras - *Manifestação de inter-ajuda*, *Conduta desajustada*, *Autonomia*, *Experiências novas*, *Utilização de espaços e materiais*, *Higiene e limpeza*, *Juízos sobre a responsabilidade nas tarefas ou trabalhos*, *Juízos sobre a utilização dos instrumentos de pilotagem* e *Outros juízos relacionados com a organização da turma* e ainda adaptámos uma delas - *Afeto* - tendo por base a análise preliminar dos dados por nós recolhidos.

Após a definição das categorias, subcategorias e dos respetivos indicadores distribuímos as unidades de registo pelas respetivas categorias e subcategorias (cf Anexo 8).

No Quadro 3 apresentamos o sistema de categorias utilizado na análise dos dados.

Quadro 3 – Sistema de Categorias

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Ocorrências sócio afetivas	Agressão física ou verbal	É onde se enquadram registos relativos a ações de agressão como empurrar, bater ou outra forma de magoar o outro física ou verbalmente.
	Afeto e amizade	É onde se enquadram juízos relativos a demonstração de afeto e amizade, ou ausência dele.
	Danos materiais	É onde se enquadram registos relativos a tirar ou estragar trabalhos, objetos pessoais e comuns.
	Questões relacionadas com a partilha	É onde se enquadram juízos (positivos ou negativos) relativos a partilhar objetos ou espaços.

Ocorrências de desenvolvimento e aprendizagem	Questões relativas à aprendizagem e às atividades realizadas	É onde se enquadram as referências à progressão na aprendizagem e os registos de atividades realizadas e que foram do agrado ou desagrado dos alunos.
Ocorrências de organização e funcionalidade da turma	Transgressão ou cumprimento de regras da sala	É onde se enquadram as questões relativas às regras de funcionamento estabelecidas na sala, excluindo as agressões físicas e verbais.

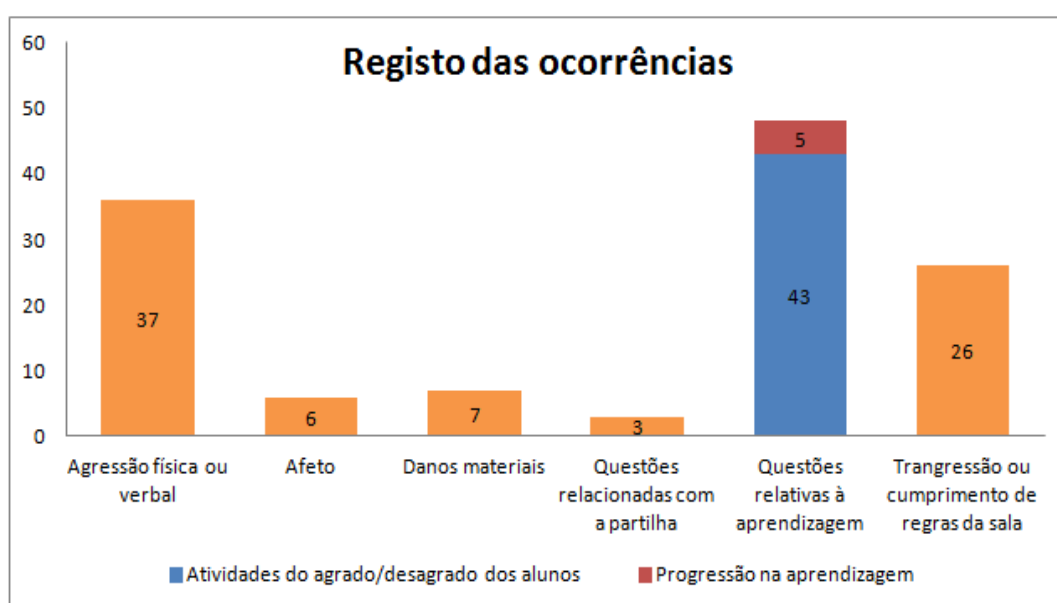
Fonte: Garcia (2010)

Tendo exposto as categorias de análise dos dados que recolhemos passamos a apresentar e analisar os resultados obtidos à luz do sistema de categorias apresentado.

No que se refere à análise relativa à natureza dos registos efetuados pelas crianças nos diários de turma, começamos por salientar que não tivemos em consideração o total de registos efetuados nem pelos adultos da sala (diáde, OC e Professora de Apoio) nem pelas crianças, uma vez que consideramos que alguns registos não eram relevantes para o nosso projeto de intervenção e de investigação.

Para nos auxiliar na análise dos dados recolhidos através do sistema de categorias elaborado construímos um gráfico referente ao número de registos efetuados nos vários diários de turma pelas respetivas subcategorias de análise.

Gráfico 3 – Registos das ocorrências



Após termos analisado todos os registos e refletido sobre os mesmos, constatámos que, embora a maior parte dos comportamentos que punham em causa o respeito pelas regras tivessem ocorrido nos espaços exteriores à sala de aula, isto é, nos recreios e nos corredores, pensamos que estes podem ter afetado de alguma forma o clima de sala de aula (Amado & Freire, 2002). Como exemplo de comportamentos ocorridos fora da sala de aula destacamos os seguintes registos:

“Não gostei que o Ricardo me a tirasse areia.” (Gustavo, D.T. 25/11/2013)

“Não gostei que a Leonor me atirase lama.” (António, D.T. 29/11/2013)

Como podemos verificar, trata-se de comportamentos inseridos na subcategoria “Transgressão ou cumprimento de regras da sala”, e conforme se pode observar no gráfico 3, embora não tenha sido a subcategoria que obteve um maior número de registos, consideramos que se tivéssemos tido a oportunidade de continuar a intervir, este aspeto deveria continuar ser alvo da nossa atenção com o intuito de reduzir estas transgressões, pois pensamos, suportadas em Amado e Freire (*ibidem*), que estes comportamentos são aqueles que, embora se passem fora do contexto de sala de aula, mais interferem num clima positivo e propício à aprendizagem, conforme já referimos.

Tendo por base a análise dos dados podemos afirmar que as subcategorias com maior predominância de registos são a da “Agressão física ou verbal” e a relacionada com as “Questões relativas à aprendizagem”.

Relativamente à análise dos registos abrangidos pela subcategoria “Agressão física ou verbal”, percebemos que estes são maioritariamente de agressão física e se relacionam com diversos comportamentos como empurrar, bater com objetos e apertar o pescoço, como podemos ver nos excertos seguintes, a título de exemplo:

“Não gostei que a Leonor empurrasse o Gustavo e ela chocasse comigo.” (Bernardo, D.T. 19/11/2013)

“Não gostei que a Letícia me batece com o casaco.” (Francisca, D.T. 22/11/2013)

“Não gostei que o Nuno me apertasse o pescoço nas A.E.C.” (Matilde, D.T. 11/11/2013)

Estas situações, embora se passassem fora do contexto de sala de aula, eram mencionadas pelos alunos constantemente dentro da sala de aula, pelo que sentimos necessidade de construir em conjunto com os mesmos as regras de convivência.

Consideramos importante salientar a evolução de um dos alunos (Nuno) uma vez que nos dois primeiros diários de turma os registos com “queixas” relativas ao mesmo eram constantes e depois começaram a diminuir. Deste modo, pensamos que estes resultados mostram o modo como o processo de construção de regras contribuiu para o funcionamento democrático da sala de aula.

Quanto aos registos compreendidos pela subcategoria “Questões relativas à aprendizagem” percebemos que estes se relacionam essencialmente com atividades realizadas e que foram do agrado dos alunos. Contudo, consideramos que os registos referentes à progressão na aprendizagem dos alunos, como podemos ver nos excertos seguintes, embora sejam minoritários, foram relevantes no processo de construção das regras:

“Gostei da Matemática porque hoje estive adiantado.” (António, D.T. 21/11/2013)

“Gostei de estar concentrado e atento a trabalhar.” (António, D.T. 10/12/2013)

“Gostei que o Rodrigo e o Nuno melhorassem na leitura.” (Leonor, D.T. 13/12/2013)

Tendo por base os registos apresentados, pensamos que o processo de construção de regras, neste caso específico as regras de trabalho, foi surtindo efeito nos alunos, isto é, parece-nos que os alunos fizeram um esforço para respeitarem as regras estabelecidas e foram tomando consciência da sua importância para a melhoria na aprendizagem.

Deste modo, e na medida em que o diário de turma foi uma estratégia implementada a par com o conselho de turma, os registos mais frequentes e que considerávamos que afetavam de uma forma mais significativa o clima de sala de aula eram debatidos em conselho de turma com o objetivo de os minimizar. Esses registos eram sobretudo aqueles em que um aluno era constantemente referenciado ou que remetiam para a mesma situação e/ou para o mesmo comportamento inadequado.

Consideramos que o facto de os alunos terem tido vez e voz no processo de construção de regras, de terem tido um tempo estipulado para registar as ocorrências que

consideravam mais significativas, de terem tido um tempo específico para falar sobre essas mesmas ocorrências e de terem tido a oportunidade para encontrarem, em grande grupo, soluções para se ajudarem uns aos outros a respeitar as regras contribuiu para que os comportamentos menos adequados se fossem minimizando.

Como já mencionamos anteriormente, o cartão com duas faces foi outra estratégia utilizada com o intuito de os alunos não interromperem as atividades, rentabilizando o seu tempo. Contudo, este cartão foi elaborado apenas após o conselho de turma do dia 29 de novembro, pelo que consideramos que devido ao pouco tempo de utilização do mesmo não nos foi possível compreender até que ponto esta estratégia ajudou a criar um ambiente propício à aprendizagem.

Quanto ao instrumento de registo elaborado com a finalidade de os alunos se autoavaliarem relativamente ao modo como já se sentiam capazes, ou não, de respeitar as regras pré-estabelecidas, consideramos, num olhar distanciado e após conversas informais com as orientadoras, que poderíamos ter dado outra utilidade ao mesmo. Isto é, por vezes o registo era feito antes do lanche do final do dia, encontrando-se os alunos mais agitados e inquietos, podendo ter apressado o seu preenchimento para poderem ir embora, o que poderá ter contribuído, algumas vezes, para a manifestação de alguma incoerência entre o modo como realizavam o registo e o comportamento manifestado. Neste sentido, quando nos apercebíamos que não havia coerência entre o comportamento que os alunos tinham manifestado ao longo do dia e esse registo fazíamos um balanço coletivo com o objetivo de refletir em conjunto sobre o processo, tal como já referimos anteriormente. No entanto, a nosso ver, devíamos ter dado mais importância a este balanço, que poderia ter sido feito no final do registo ou mesmo em conselho de turma, analisando de forma mais exaustiva a evolução, ou não, dos alunos nesse cumprimento.

Pensamos ter acontecido o mesmo com o balanço de cada sessão na medida em que consideramos que podia ter sido uma mais-valia termos feito um balanço relativamente ao modo como estava a decorrer o trabalho. Consideramos ainda que a razão pela qual não o fizemos, embora o tivéssemos pensado, se prendeu com a dificuldade que sentíamos na gestão do tempo e na programação das aulas.

Tendo por base o enquadramento teórico efetuado na primeira parte deste trabalho, e estando conscientes que as regras devem ser “restringidas a um mínimo” (Arends, 1995), se tivéssemos, neste momento, a oportunidade de iniciar novamente nosso projeto de

intervenção e de investigação, muito provavelmente formularíamos um número de regras mais reduzido, na medida em que nos questionamos se o número de regras que foram definidas não terá sido excessivo em face do reduzido período de tempo destinado à implementação do projeto.

Contudo, julgamos ter criado condições para que o processo de construção de regras decorresse, tanto quanto possível, de forma positiva e democrática e de modo a que os alunos estivessem ativamente implicados nesse mesmo processo. Com efeito, e tal como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, consideramos que a probabilidade dos alunos atribuírem sentido a essas mesmas regras, de compreenderem para que servem e de as tomarem como justas e não como algo imposto é muito maior quando sentem que têm voz ativa no processo.

Ao refletirmos sobre a nossa prática e ao analisarmos as transcrições das vídeo-gravações, constatamos também que houve uma evolução por parte dos alunos no respeito pelas regras. Verificamos que nas primeiras sessões, uma vez que estávamos a iniciar o processo de construção de regras, os comportamentos desviantes eram mais frequentes, existia um maior número de interrupções o que prejudicava o clima de sala de aula e a aprendizagem. Contudo, ao longo do processo estes comportamentos indesejados foram diminuindo, tendo sentido um maior impacto após a implementação do diário de turma e do conselho de turma.

Assim, na nossa perspetiva, o fator que mais poderá ter contribuído para a evolução dos alunos no respeito pelas regras terá sido o conselho de turma realizado à 6ª feira de tarde. Isto porque, nesse momento, íamos lendo os registos feitos pelos alunos no diário de turma, refletíamos sobre eles tendo em consideração a construção das regras e partilhávamos soluções para auxiliar os alunos no respeito pelas regras, contribuindo para um ambiente positivo, democrático e propício ao ensino e à aprendizagem.

2. Perceções dos alunos sobre a estratégia desenvolvida

Como já referimos anteriormente, na última sessão de implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação, realizámos um questionário aos alunos. Com este questionário pretendíamos recolher dados que nos permitissem compreender como é que os alunos tinham vivenciado a estratégia implementada, pelo que considerámos relevante

questioná-los sobre a importância, ou não, da existência de regras de trabalho e de convivência em sala de aula, qual o significado que atribuíam às regras, quais as regras que consideravam ser já capazes de respeitar e qual a importância que o conselho de turma teve no sentido de os ajudar a respeitar as mesmas.

Desta forma, quando questionados se consideravam importante a existência de regras de trabalho e de convivência em sala de aula, todos os alunos consideraram que a existência dessas regras era importante (cf Anexo 5). Ao analisarmos as justificações dadas pelos alunos relativamente ao facto de considerarem importante a existência de regras de trabalho e de convivência na sala de aula, verificamos que a grande maioria dos alunos (12 alunos) refere que as regras de trabalho e de convivência são importantes para que sejam capazes de se portarem bem em sala de aula, conforme podemos verificar nas respostas que apresentamos de seguida de alguns alunos, a título de exemplo:

“Porque sem regras ficavamos sem ordem.” (Bernardo)

“Porque a aprendemos as regras e a portar bem.” (Ana)

“Porque nós aprende-se a ná não fazemos asneiras.” (Ricardo)

Verificamos ainda que uma minoria de alunos (5 alunos) considera as regras importantes na medida em que para além de serem um elemento necessário à convivência social em sala de aula, ajudam na gestão de conflitos, como podemos verificar nas respostas apresentadas de seguida:

“É muito importante devemos cumprir sempre essas regras porque se não coprissemos essas regras as salas de aula eram um pandemónio.” (Diogo)

“Para conseguirmos conviver sem problemas.” (Matilde)

“Sim, porque aprendemos a portarmos bem e aprendemos a ajudar os colegas.” (Daniel)

Pensamos, suportadas no enquadramento teórico, que estas justificações dadas pelos alunos terão uma ligação com o facto de as regras surgirem como instrumentos de socialização e como recursos de gestão da sala de aula (Renca, 2008, cit. Amado, 2001).

Consideramos, assim, que o processo de construção de regras permitiu, por um lado, que os alunos tomassem consciência das relações sociais e, por outro lado, que fossem capazes de gerir as interações de modo a criar e manter um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

No que se refere à segunda questão, “*Se tivesses que explicar a alguém o que são as regras como explicavas?*”, atendendo a que se trata de uma pergunta de resposta aberta, foi necessário efetuarmos uma análise de conteúdo às respostas dadas pelos alunos. Assim, começámos por fazer uma primeira leitura a todas as respostas de modo a encontrarmos regularidades que nos permitissem definir categorias de análise. Definimos, assim, 4 categorias conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Questão 2 – “*Se tivesses que explicar a alguém o que são as regras como explicavas?*”

Categorias	Frequência	%
Afirmações que temos de respeitar	6	35,3
Ajudam os alunos a portarem-se bem	6	35,3
Ajudam os alunos a aprender	2	11,8
Outros	3	17,6

De acordo com a análise dos dados da Tabela 1, podemos verificar que na perspetiva dos alunos as regras referem-se a algo que temos que respeitar, ajudando-nos a portar bem, conforme podemos constatar nos exemplos seguintes:

“Se tivesse de explicar as regras explicava assim as regras são coisas que nos temos de respeitar.”
(Fábio)

“As regras são coisas para cumprir e a ajudam-nos no trabalho.” (Ana)

“Eu devia aprender as regras para me portar bem nos receios e nas aulas.” (Francisca)

Estes resultados corroboram, de certo modo, os da questão anterior não nos deixando surpreendidas se tivermos em consideração que estes aspetos referidos pelos alunos – as regras enquanto algo que temos de respeitar e que nos ajuda a termos um comportamento de acordo com as expectativas – também foram os aspetos que fomos valorizando no processo de construção de regras.

Ainda de acordo com a tabela 1, verificamos que dois alunos referiram-se às regras como algo que tem como finalidade ajudar os alunos a aprender. Apesar de só dois alunos terem referido esta faceta das regras não podemos deixar de considerar estas respostas como relevantes na medida em que nos leva a acreditar que os alunos compreenderam a necessidade de respeitar as regras, evitando, assim, comportamentos desviantes, de forma a criarmos um ambiente positivo e propício à aprendizagem.

Com a finalidade de percebermos quais as regras que os alunos tinham considerado mais importantes, na terceira questão pedimos que indicassem, de todas as regras construídas, as três que, na perspetiva dos mesmos, eram as mais relevantes. Na tabela 2 apresentamos os resultados relativos a esta questão.

Tabela 2 – Questão 3 – “Das regras que construímos indica as três que para ti são mais importantes.”

Regras	Frequência	%
Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar	2	3,9
Ajudo os colegas e trabalho em equipa	0	0
Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas	0	0
Fico calado quando a professora está a explicar e quando os colegas estão no quadro a fazer um exercício	2	3,9
Respeito os colegas e as professoras	9	17,6
Ouço os colegas e as professoras sem interromper	0	0
Para falar ponho o dedo no ar	8	15,7
Dou o meu melhor	5	9,8
Sou amigo de todos	7	13,7
Faço aos outros o que gosto que me façam a mim	3	5,9
Sou pontual	4	7,8
Estou bem sentado na cadeira	5	9,8
Estimo o material escolar	0	0
Vou para a fila sem ultrapassar	2	3,9
Entro na sala ordeiramente e em silêncio	1	2
Regras de trabalho a pares*	1	2
Regras de trabalho coletivo*	1	2
Regras de convivência*	1	2

*Resposta não correspondente às opções dadas

Tendo por base os dados apresentados na tabela 2, podemos inferir que de todas as regras que foram sendo definidas em conjunto ao longo do processo, aquelas que parecem

ter sido mais valorizadas pelos alunos são “Respeito os colegas e as professoras”, “Para falar ponho o dedo no ar” e “Sou amigo de todos”.

Ao confrontarmos estes mesmos resultados com outras fontes de informação, nomeadamente as notas de campo e as vídeo-gravações, podemos inferir que os alunos conseguiram, na generalidade, compreender quais as regras que sentiam mais dificuldade em respeitar e que não deixavam de considerar necessárias para criar condições positivas e propícias à aprendizagem.

A quarta questão tinha como objetivo avaliar o que os alunos consideravam já ser, ou não, capazes de respeitar as regras. Os itens dessa questão basearam-se nas regras construídas por eles, sendo que os alunos tinham de colocar uma cruz segundo a escola fornecida: “*Já sou capaz*”, “*Sou mais ou menos capaz*” e “*Ainda não sou capaz*”. Na tabela 3 apresentamos os resultados relativos a esta questão.

Tabela 3 – Questão 4 – “*Para cada regra assinala com uma cruz (x) o modo como já te sentes capaz de a respeitar.*”

Regras	Total de respostas por opção					
	Já sou capaz		Sou mais ou menos capaz		Ainda não sou capaz	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar	9	53	7	41	1	6
Ajudar os colegas e trabalhar em equipa	14	82	3	18		
Falar baixinho para não perturbar os restantes colegas	11	65	6	35		
Fico calado quando a professora está a explicar e quando os colegas estão no quadro a fazer um exercício	9	53	8	47		
Respeito os colegas e as professoras	9	53	8	47		
Ouçar os colegas e as professoras sem interromper	10	59	7	41		
Para falar ponho o dedo no ar	14	82	3	18		
Dou o meu melhor	10	59	7	41		
Sou amigo de todos	14	82	3	18		
Faço aos outros o que gosto que me façam a mim	13	76	4	24		
Sou pontual	8	47	9	53		
Estou bem sentado na cadeira	11	65	6	35		
Estimo o material escolar	13	76	4	24		
Vou para a fila sem ultrapassar	11	65	6	35		

Entro na sala ordeiramente e em silêncio	13	76	4	24		
--	----	----	---	----	--	--

Tendo por base a análise da Tabela 3 é possível concluir que a maioria dos alunos afirma já ser capaz de respeitar as regras por eles construídas, pelo que pensamos que o processo de construção de regras de trabalho e de convivência permitiu criar condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorresse.

Consideramos importante debruçarmo-nos sobre a regra “Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar” não só pelo facto de apenas pouco mais de metade dos alunos se sentir capaz de a respeitar mas também pelo facto de um aluno afirmar que ainda não se sente capaz de a respeitar. Na nossa perspetiva, estes dados prendem-se com a grande dificuldade sentida pelos alunos em estarem concentrados na realização das tarefas, dificuldade esta sentida desde o início do ano letivo, conforme já referimos anteriormente na *Caracterização do contexto e do grupo de alunos*. É ainda de salientar que o aluno que indicou “ainda não sou capaz” de cumprir a regra em questão, em todas as outras-referiu “sou mais ou menos capaz” exceto na regra “Ajudo os colegas e trabalho em equipa”. Parece-nos que este aluno manifesta alguma consciência que o respeito pelas regras é um processo lento e inacabado, no entanto podemos afirmar, com base (i) no acompanhamento que fomos efetuando ao longo do processo, (ii) no confronto da nossa perceção individual com a da orientadora cooperante e também (iii) nos dados recolhidos através das vídeo-gravações, que o aluno em causa melhorou significativamente, fazendo um esforço para respeitar as regras.

Com efeito, ao analisarmos agora, de forma mais distanciada, esta situação, constatamos que nós próprias não valorizámos devidamente a avaliação no processo de construção de regras, embora estejamos conscientes da sua importância para o respeito das mesmas.

Na última questão, “*Achas que o conselho de turma foi importante para te ajudar a respeitar as regras? Sim / Não. Justifica a tua resposta*”, todos os alunos consideraram que o conselho de turma foi importante para os ajudar a respeitar as regras. No que diz respeito às justificações apresentadas pelos alunos, tornou-se necessário procedermos a uma análise de conteúdo às respostas dadas pelos mesmos, sendo que definimos como categorias de análise as que constam na Tabela 4.

Tabela 4 – Questão 5 – “*Achas que o conselho de turma foi importante para te ajudar a respeitar as regras? Justifica a tua resposta.*”

Categorias	Frequência	%
Ajudou os alunos a portarem-se bem	4	23,5
Ajudou a melhorar o comportamento e a cumprir as regras	8	47,1
Ajudou os alunos a fazerem as pazes	2	11,8
Permitiu aos alunos conversar sobre o comportamento e o sobre o que escreviam no diário de turma	2	11,8
Ajudou a aprender	1	5,9

Assim, ao analisarmos as justificações dadas pelos alunos, e conforme podemos observar na Tabela 4, constatamos que a maioria considera que o conselho de turma se constituiu como uma estratégia que os ajudou a melhorar o seu comportamento e a respeitarem mais facilmente as regras definidas em conjunto, conforme podemos verificar nas respostas que apresentamos de seguida a título de exemplo:

“Para quando fazemos algumas coisas mal para nos tentar ajudar.” (Gustavo)

“Porque ajuda-nos a portarnos melhor.” (Daniel)

“Porque não voltamos a fazer o que fizemos aos outros e aprendemos a não bater ao colegas.”
(Leonor)

Ao cruzarmos estes resultados com os que apresentámos no ponto anterior relativo à evolução dos alunos no processo de construção de regras, constatamos que há uma convergência entre ambos, o que nos parece aumentar a credibilidade das interpretações já efetuadas, permitindo-nos afirmar que os alunos evidenciam claramente que compreenderam a importância do conselho de turma para o respeito das regras e para o funcionamento democrático, positivo e propício à aprendizagem.

Reflexão final

O nosso projeto de intervenção e de investigação teve como grande finalidade compreender se a construção de regras, enquanto estratégia de organização e gestão de sala de aula, contribuía ou não para a promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e democrático. Pretendíamos, para além de consciencializar os alunos para a necessidade de existirem regras de trabalho e de convivência social na sala de aula, promover a participação dos alunos na construção dessas mesmas regras e desenvolver a capacidade de reflexão sobre o processo de construção dessas mesmas regras.

Consideramos que, no final desta etapa, estamos mais conscientes da importância da temática da organização e gestão do processo de ensino aprendizagem na medida em que o professor, para além de ter de dominar os conteúdos curriculares que tem de lecionar, também tem que ter capacidade de organizar e gerir a sala de aula de modo a promover um ambiente democrático e propício à aprendizagem. De facto, foram várias as vezes que, ao longo deste processo, não nos sentimos capazes de gerir a multiplicidade de acontecimentos da sala de aula, nos quais se inclui a implementação de estratégias como a construção de regras de trabalho e de convivência, bem como o diário e o conselho de turma.

Tendo por base a experiência que vivenciámos e os resultados a que chegámos, concluímos que o processo inerente à implementação de estratégias desta natureza é algo que necessita de tempo e que exige do professor persistência e uma ação estratégica e deliberada, pressupondo um trabalho continuado no tempo. Deste modo, consideramos que o trabalho por nós realizado foi suficiente para compreender que se tratava, apenas, do início de um longo processo a desenvolver com os alunos e, simultaneamente, de um longo processo de aprendizagem para nós próprias.

Através do processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, pensamos também ter evidências para afirmar que, de facto, a construção de regras contribui para a consciencialização dos alunos para a necessidade de existirem regras de trabalho e de convivência social, para a promoção da participação ativa e democrática dos alunos na construção dessas mesmas regras e na vida da sala de aula e para o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão sobre o modo como estão a ser capazes, ou não, de respeitar essas regras e a pertinência, ou não, das mesmas.

Estas evidências relacionam-se com a forma como os alunos se foram apropriando, de forma progressiva e gradual, da utilização das estratégias referidas, vindo a traduzir-se

na evolução dos mesmos no processo de construção de regras. Se inicialmente a globalidade da turma não era capaz de respeitar as regras de trabalho e de convivência, de semana para semana fomos percebendo que os alunos foram tomando consciência para a necessidade das regras e manifestando respeito pelas mesmas.

Da leitura e análise dos questionários realizados aos alunos destaca-se a ideia de que o processo de construção de regras desenvolvido na sala de aula os ajudou a perceberem a necessidade de construir e respeitar as regras e de partilhar ideias sobre os comportamentos desviantes, procurando em conjunto soluções de forma a evitá-los a promoverem um ambiente positivo e propício à aprendizagem.

Face ao exposto, julgamos que os resultados obtidos com o desenvolvimento deste projeto de intervenção e de investigação são positivos e que este veio confirmar as potencialidades das estratégias de organização e de gestão da sala que implementámos. Consideramos, assim, que a construção de regras da sala de aula, o diário de turma e o conselho de turma podem ser estratégias que promovem a participação dos alunos na tomada de decisões ao nível da gestão da sala de aula e que criam condições para que o processo de ensino e de aprendizagem ocorra.

A implementação destas estratégias revelou-se bastante recompensadora para nós no sentido em que tivemos a possibilidade de compreender como é que é possível concretizá-las, dando vez e voz aos alunos. Contudo, apesar do empenho com que consideramos ter desenvolvido o nosso projeto de intervenção e de investigação, identificámos alguns aspetos que, na nossa perspetiva, poderão ter-se constituído como limitações.

As principais limitações por nós identificadas prendem-se, principalmente, com a nossa inexperiência enquanto professoras investigadoras no campo da pesquisa educacional, uma vez que era a primeira vez que nos encontrávamos a experimentar a docência, a implementar estratégias desta natureza e a investigar as nossas próprias práticas.

Além disso, o facto de haver um horário a cumprir para cada área, de existirem exigências programáticas a cumprir, de ter de se abordar, obrigatoriamente, inúmeros conteúdos, não esquecendo os imprevistos que foram surgindo, contribuiu para que a gestão do tempo se tornasse numa tarefa mais difícil do que imaginávamos. No entanto,

consideramos ter sido capazes de transmitir aos alunos a importância de se cumprirem horários de modo a que estes também aprendessem a regular o seu tempo.

Outra limitação foi o período de tempo destinado à implementação do projeto ser bastante reduzido e como os resultados da implementação deste tipo de estratégias não são de todo imediatos, julgamos que as conclusões apresentadas são apenas uma amostra dos resultados que poderíamos obter se usufríssemos de mais tempo.

Analisando agora o processo de forma distanciada, questionamo-nos se não teremos definido um número elevado de regras. Assim, se tivéssemos a oportunidade de iniciar de novo o nosso projeto, uma alteração que equacionaríamos colocar em prática seria o número de regras construídas. Com efeito, e baseando-nos no enquadramento teórico, consideramos que as regras devem ser restringidas a um mínimo, isto é, as regras devem-se ir construindo à medida que os alunos se sentem capazes de as respeitar pois é um processo moroso e persistente (Arends, 1995).

Quanto ao instrumento de registo tentaríamos tirar mais partido do mesmo, como por exemplo, atribuir pontuação à escala atribuída (já sou capaz, sou mais ou menos capaz, ainda não sou capaz) de forma a constituir-se como um desafio e uma motivação para os alunos. Pensamos também que seria importante dar a conhecer aos pais os resultados da autoavaliação dos alunos no que toca ao respeito pelas regras construídas, uma vez que “como parceiros que são (pais-professores), devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos” (Picanço, 2012, p. 43, suportada em Marques, 2001).

Consideramos, ainda, que o contrato comportamental poderia ser uma estratégia a implementar a par das restantes. De acordo com Lopes e Rutherford (2001, p. 78), “um contrato comportamental é um acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando as responsabilidades dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização”. Assim, na nossa perspetiva, a principal vantagem deste método resulta do fato dos alunos se constituírem e se percecionarem como “parte integrante de um processo de negociação em que participam, assumindo por isso um compromisso fundamental com os outros e consigo próprios” (*ibidem*, p. 79). De facto, o contrato comportamental, tal como a construção de regras, visa a promoção de um ambiente democrático na medida em que os alunos estão envolvidos nos processos de modificação do seu próprio comportamento.

Apesar de todas estas limitações, de uma forma geral, pensamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos no início do nosso projeto de intervenção e de investigação. Estamos convictas de que a implementação do processo de construção de regras para o funcionamento democrática em contexto de sala de aula é possível e os resultados podem ser bastante positivos, com ganhos significativos para todos os alunos e para o professor, na medida em que lhe permite criar um ambiente democrático, positivo e propício à aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para intervir*. Porto: ASA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns itinerários*. Lisboa: IIE.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interação professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Towards a Critical Educational Science. In *Becoming critical: education, knoweledge and action research* (pp. 155-175). London: The Falmer Press.
- Chousa, M. M. N. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- DECRETO-LEI nº 240/2001: Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- DECRETO-LEI nº 241/2001: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto editora.
- Figueiredo, F. J. C. (n.d.). *Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem*. Educação, Ciência e Tecnologia. pp. 233-258. Recuperado em 9 de novembro de 2013, de <http://www.ipv.pt/millennium/millennium34/18.pdf>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In: J. Formosinho. *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Gró.
- Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2, 66-83.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mosley, J. (2007). *Circle time for young children*. London: Routledge.
- Nogueira, I., & Silva, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: ASA.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. ESEJD - Supervisão pedagógica. Recuperado em 12 de abril de 2014, de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pires, J. (2003). O Planeamento do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5(17), 23-66.
- Pires, J. (2004). O Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa. In *Conselho Nacional de Educação, Seminários e Colóquios, Educação e Direitos Humanos*, Lisboa, 149-167.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Quivy, R., & Camphenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. J. (2005). A organização e gestão do processo ensino-aprendizagem no 1º Ciclo do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 429-444.

- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As Boas Notícias e as Más Notícias. In: Rodrigues, D. *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. (89-101). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In. Rodrigues, D. *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (299-318). Summus Editorial.
- Roldão, M^a. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Os Portfolios Reflexivos – Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento, Fundação Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia, Lisboa, Portugal.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os Portfolios Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2012). Do «aprender para fazer» ao «aprender fazendo»: as práticas da Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Inovação*, 8, 63-83.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Santos, M. P. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, 78-91.

- Silva, J. et al (2011). *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda: A Cidadania e a Democracia nas Escolas*. Guimarães. Recuperado em 23 de maio de 2013, de <http://www.cffh.pt/userfiles//files/ELO%2018.pdf>.
- Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva – onde existem poucos recursos*. Ingrid Lewis. Recuperado em 10 setembro de 2013, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf
- Tomaz, C. L. B. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL (1991) – Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Quadro de Acção para responder às Necessidades de Educação básica. *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1 – Instrumento de avaliação

Data:	Já fui capaz	Fui capaz Algumas vezes	Ainda não fui capaz
Respeitei os colegas e as professoras			
Ouvi os colegas e as professoras sem interromper			
Para falar pus o dedo no ar			
Estive concentrado e atento quando estivemos a trabalhar			

Anexo 2 – Transcrições das vídeo-gravações

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013

Data: 15 de outubro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, Samanta e Sandra

Finalidade: Identificação e a definição de regras a ter em consideração no trabalho desenvolvido a pares

Atividade: Jogo da memória.

(Antes do jogo)

Samanta – *Já viram que quando somos muitos temos que pôr o dedo no ar para falar. Aqui somos 9 pares, ou seja, se toda a gente falar como costuma falar, os colegas não se conseguem concentrar. Que regras precisamos de ter para trabalhar a pares?*

Mariana – *Concentração.*

Daniel – *Trabalhar em equipa.*

Samanta – *Isso é o quê? É ajudar o colega...*

Daniel – *Ajudar o colega e trabalhar em equipa é uma boa coisa.*

Leonor – *Atenção.*

Samanta – *Concentração e atenção não é? Mais?*

Aluno não identificado – *Silêncio.*

Samanta – *Silêncio! Vocês acham que só é preciso só estar em silêncio?*

Todos – *Sim.*

Samanta – *Neste jogo vamos jogar um contra o outro... Característica deste jogo precisamos de estar em silêncio mas há trabalho a pares e como o João disse temos que ajudar os outros e como fazemos?*

Daniel – *Falamos.*

Samanta – *E como é que falamos?*

Pedro – *Baixinho.*

Samanta – *Mais?*

Ricardo – *Pensar.*

Samanta – *Mas nós só pensamos no trabalho a pares ou quando trabalhamos em grupo ou sozinhos?*

Todos – *Sozinhos, em grupo.*

Samanta – *Muito bem. Pensamos sempre e também temos que ter atenção e concentração. [...] No final da aula vou passar estas regras para uma cartolina porque sempre que trabalharmos em pares termos em atenção essas regras. Vamos afixar na sala e assim já sabemos o que temos que cumprir. Se algum menino quer acrescentar mais alguma regra põe o dedo no ar e registamos. Vamos sempre acrescentando porque vão sempre surgindo coisas novas.*

(No final do jogo)

Samanta – *O que é que falámos antes de começar o jogo?*

Letícia – *Sobre as regras.*

Samanta – *E tínhamos as regras de?...*

Francisco – *Concentração.*

Bernardo – *Falar baixinho.*

Francisco – *Atenção.*

Pedro – *Ajudar o outro e trabalhar em equipa.*

Francisco – *Falar baixinho.*

Samanta – *Acham que todas as regras foram cumpridas?*

Todos – *Não!!*

António – *O falar baixinho foi falar alto.*

Samanta – *E acharam que é difícil essa regra, certo? Todos os dias temos que fazer um esforço para falar mais baixinho.*

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 15 de outubro de 2013

Data: 15 de outubro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, Samanta e Sandra

Finalidade: Identificação e a definição de regras a ter em consideração para o trabalho coletivo

Atividade: Leitura e interpretação de um texto do manual

Durante a exploração de um texto do manual, mais concretamente na atividade “antes da leitura”, sentimos necessidade de construir regras para o trabalho coletivo devido à confusão que se fazia sentir. Os alunos falavam ao mesmo tempo e não estava a ser possível trabalhar.

Samanta – *O que farias se fosses rei por um dia, António?*

(Alunos interrompem)

Samanta – *Ponham o dedo no ar! ... Diogo?*

(Alunos falam ao mesmo tempo)

Samanta – *Não quero conversas paralelas!*

(Depois de chamar a atenção e continuarem a falar ao mesmo tempo)

Samanta – *Vou escrever aqui uma coisa num instantinho que acho que é muito importante.*

(Alunos começam a ler o que fui escrevendo – Regras de trabalho coletivo)

Ricardo – *O que é isso coletivo?*

Samanta – *O que é coletivo?*

Ricardo – *É todos juntos.*

Samanta – *Em grande grupo!*

(...)

Samanta – *Regras de trabalho coletivo. Gustavo?*

Gustavo – *Fazer silêncio, para não tentar falar.*

Samanta – *Isso é o que? É ouvir os outros, certo?*

Leonor – *Ouvir os outros e ficar em silêncio.*

Samanta – *E é o que? Não interromper, certo?*

Francisca – *Não interromper quando os outros estão a falar.*

Samanta – *Exatamente. E quem são? Os colegas e?...*

Todos – *As professoras.*

Gustavo – *Não falar por cima dos outros colegas.*

Samanta – *É isso, não é? Não interromper...*

Gustavo – *E quando quisermos falar pomos o dedo no ar.*

Francisco – *E tu não estás a fazer!*

[...] (registo no quadro dessas regras)

Samanta – *Mais? Falta aqui uma muito importante. Para além de não interromper é o quê?*

Francisco – *Silêncio.*

Ricardo – *Não falar para os outros colegas.*

Samanta – *É não interromper. Outra qua ainda ontem falámos muito? Res...*

Bernardo – *Respeito!*

Ricardo – *Respeitar as professoras.*

Daniel – *E os mais velhos.*

Samanta – *Não só. Respeitar as professoras e os colegas, certo?*

Diogo – *Respeitar todos.*

Samanta – *Exatamente. Acho que isto já chega para nós trabalharmos agora. (Acabo de fazer o registo no quadro)*

Francisco – *Nós não conseguimos ver daqui.*

Francisca – *Pois não.*

Samanta – *Eu vou ler já. Isto também vai ser passado para uma cartolina está? Regras de trabalho coletivo: Respeitar os colegas e as professoras. Ouvir os outros. Não interromper os colegas e as professoras. Para falar pôr o dedo no ar. Vamos começar e ter em atenção estas regras.*

[...]

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 30 de outubro de 2013

Data: 30 de outubro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, Samanta e Sandra

Finalidade: Recapitulação e aplicação das regras de trabalho a pares construídas

Atividade: Jogo do bingo.

Samanta – *Vamos começar a nossa aula de Matemática. Bernardo, o que é que tivemos a introduzir ontem, a matemática?*

Bernardo – *O 400*

Samanta – *O 400 ou, Nuno?*

Nuno – 4 centenas.

Samanta – *Muito bem. Hoje vamos consolidar, vamos pôr em prática, vamos ver se vocês realmente aprenderam o que foi dado, não é Pedro? A semana passada jogámos o jogo da memória, há 15 dias... Trabalhámos...*

Alunos – *A pares.*

Samanta – *A pares, muito bem. Então, Daniel, que regras é que vimos de trabalho a pares?*

Daniel – *Não falar para não interromper os colegas.*

Samanta – *Então temos que falar como? Não é não falar...*

Alunos – *Falar baixinho.*

Fábio – *Está ali, regras! (Apontando para o cartaz)*

Samanta – *Muito bem! Os meninos já viram que as regras estão aqui.*

Daniel – *Eu li isso.*

Samanta – *Ai já tinhas lido? Está bem, mas estavas a ler numa altura um bocadinho má, quando eu estava a explicar.*

Daniel – *Eu disse que tinha ali uma coisa escrita.*

Samanta – *Exatamente, mas interrompeste-me. E nos não podemos... devemos respeitar e não interromper os colegas e as professoras. Então, vocês nessa atividade disseram que a regra mais difícil foi “falo baixinho para não perturbar os restantes colegas” porque estava muito barulho. Então, o Pedro e o Bernardo vão mostrar como têm que fazer quando estão a trabalhar a pares. Falem baixinho para não perturbar.*

(Fez-se silêncio)

Samanta – *Falem, digam qualquer coisa! (Dei um exemplo) – Olá, está tudo bem?*

(Alunos representam)

Samanta – *Estás a ver. Assim não interrompem nem perturbam ninguém. (Falo baixinho) Se todos os colegas falassem assim todos conseguem-se concentrar (...) Não é verdade?*

Todos – *Sim.*

Samanta – *Por isso desta vez temos que fazer um esforço porque desta vez o jogo não é um contra o outro como da última vez mas são os dois a ajudar-se, por isso têm que se ajudar mas baixinho... tirar dúvidas... Nuno, outra regra?*

Nuno – *(...)*

Samanta – *Podes ler a 1.ª?*

Nuno – *Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar.*

Samanta – *Para estarmos concentrados...*

Francisca – *Temos que ter silêncio.*

Samanta – *Temos que ter silêncio, muito bem, Francisca. E para isso temos que falar baixinho. Outra regra que construímos... podes ler, António?*

António – *Ajudo os colegas e trabalho em equipa.*

Samanta – *Se é um trabalho a pares nós temos que nos ajudar, um ao outro. O jogo de hoje também é a pares por isso temos que ter em conta o que tiveram mais dificuldade – falo baixinho. (...) O jogo é o jogo do loto. Já ouviste falar Gustavo?*

(Conversa sobre as regras do jogo do loto e iniciamos o mesmo)

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 1 de novembro de 2013

Data: 1 de novembro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, Samanta e Sandra

Finalidade: Implementação do Conselho de turma; Conversa sobre as regras de funcionamento para o mesmo; Reflexão sobre as regras previamente estipuladas; Reconstrução dessas mesmas regras; Construção de novas regras.

Atividade: 1º conselho de turma.

Daniel – *Que atividades vamos fazer hoje?*

(Alunos interrompem e fazem perguntas fora do contexto)

Samanta – *Nós não costumamos vir à sexta e os meninos perguntaram porque é que estávamos cá.*

[...]

Samanta – *Portanto, eu e a Sandra estivemos a falar com a professora Ana e com a professora Cláudia e achámos que os meninos muitas vezes durante as aulas interrompiam ou queriam falar sobre coisas, assuntos sobre a escola, a sala de aula, trabalhos, as vezes queixinhas, o que chamamos queixinhas, então achamos que seria importante haver um momento para nos conversarmos sobre essas coisas, assuntos que tem a ver com a escola, mais concretamente com a sala de aula, com a nossa turma aqui. Então, achámos que*

seria bom ter esse momento para podermos partilhar ideias, para podermos chegar a acordos do que e o que os meninos gostariam de fazer, o que e que os meninos acham que esta mal, que regras é que acham que precisamos de ter para termos um comportamento melhor, porque as vezes sabem que há muita confusão e os próprios meninos dizem que não se conseguem concentrar. Então, decidimos usar uma estratégia que é o conselho de turma. Nunca ninguém ouviu falar pois não, do conselho de turma?!

(Matilde levanta o dedo.)

Samanta – *Já?*

Matilde – *Eu já. Nos escuteiros nós temos o conselho mas só que não é de turma.*

Samanta – *Não faz mal. Então e o que é que vocês fazem no conselho?*

Matilde – *Falamos sobre as coisas do dia ...*

Samanta – *Exatamente. Vamos pegar por aqui. A Matilde disse que nos escuteiros têm uma hora, que é ao fim do dia, certo? Que é um conselho, neste caso não é um conselho de turma porque eles não são uma turma, são um grupo de escuteiros, está bem? E eles falavam sobre o que tinha acontecido durante o dia todo. Nós neste caso não vamos falar todos os dias, vamos falar à sexta-feira. Está bem?*

(Alunos põe o dedo no ar)

Samanta – *Diz Gustavo!*

Gustavo – *Eu também ando nos escuteiros e em vez de ser todos juntos são bandos.*

Samanta – *Sim... mas fazem também... no final do dia também discutem o que é que fizeram, o que é que gostavam de ter feito, o que é que podem fazer. Mais? O que é que fala mais?*

Gustavo – *Sim. No fim sentamo-nos nos nossos bandos e conversamos com os chefes dos nossos bandos e depois as nossas mães vêm-nos buscar.*

Samanta – *E os meninos é que falam e dão as opiniões? Discutem e constroem?*

Gustavo – *Sim. E uma vez no nosso bando fizemos um jogo quando estávamos a espera.*

Samanta – *Também pode ser. Um momento à espera que os pais viessem.*

(Aluno põe o dedo no ar)

Samanta – *Pedro!*

Pedro – *Posso dizer o que é que é os “cheetos”?*

Samanta – *O que é os cheetos? Tem a ver com o conselho de turma?*

Pedro – *Não.*

Samanta – *Então agora...*

Pedro – (Aluno interrompe) *Mas o Francisco perguntou e que queria ajudar, o que é que é.*

Samanta – *Mas olha, isso não tem a ver com a sala de aula pois não?*

(Aluno abana a cabeça dizendo que não)

Samanta – *Pois... então isso é um assunto para resolver no recreio, ou no ATL ou lá fora, está? Agora estamos a falar do conselho.*

(Mariana põe o dedo no ar)

Samanta – *Mariana.*

Mariana – *A minha mana... eu não sei o q é o conselho de turma e a minha mana sabe porque falou de algumas coisas.*

Samanta – *Então, o que é que a tua irmã te falou sobre isso?*

Mariana – *Já não me lembro.*

Samanta – *Mas a tua irmã fazia na escola?*

Mariana – *Fazia. ...*

Samanta – *Isto é sempre preciso. Nós precisamos sempre de um momento para partilhar as nossas ideias, para discutirmos, para sabermos qual é o que tem mais razão, quem não tem (voz hesitante), aceitarmos a ideia dos outros e todos juntos construirmos o que achamos melhor.*

Mariana – *Mas só que eu já foi há muito tempo.*

Samanta – *O conselho de turma serve para que? Para nos regularmos a vida democrática da sala de aula. Alguém sabe o que é a democracia?*

Gustavo – *Eu sei.*

Samanta – *Então diz o que é que tu achas ou dá um exemplo do que é democracia.*

Gustavo – *Democracia eu não sei explicar mas sei o que é que é.*

Samanta – *Então mas dá um exemplo de uma atitude, uma coisa que já tivesses visto que achas que é democracia. Ou não consegues explicar?*

Gustavo – *Não consigo.*

Samanta – *Alguém consegue?*

Ricardo – *O quê?*

Samanta – *Explicar o que é democracia.*

Ricardo – *Democracia?*

Samanta – *Democracia. O que é democracia Daniel, sabes?*

Daniel – *Não.*

Samanta – *Então...*

Daniel – *Mas eu já ouvi falar de algumas coisas.*

Samanta – *Então diz o que já ouviste falar.*

Daniel – *Não me lembro.*

Samanta – *Não te lembras então eu vou dizer. Aqui nós aqui queremos democracia em sala de aula que é... democracia significa que todos os meninos...*

Francisca – *Regras.*

Samanta – *Não só. Que todos os meninos vão ter oportunidade falar sobre tudo o que tem a ver com a sala de aula. Pode ser por exemplo as regras, que a Francisca falou. Mais ideias, para além das regras?*

(Alunos dão exemplos de regras)

Samanta – *Para além das regras, o que podemos falar?*

Gustavo – *Falar o que nós achamos que deve...*

Samanta – *... que deve ser feito ou não. Mais? Matilde?*

Matilde – *O que gostamos mais de fazer durante a semana.*

[...]

Samanta – *Já dissemos, sobre as regras, sobre aspetos ou situações que nos gostaríamos que mudasse, o que gostamos mais de fazer durante a semana... Francisca?*

Francisca – *Bom comportamento.*

Samanta – *Também. O bom comportamento.*

Sandra – *O bom e mau.*

Samanta – *André?*

Francisco – *O que não conseguimos perceber as coisas.*

Samanta – *Por que é que não percebem e como gostavam de trabalhar as coisas para perceber. Daniel?*

Daniel – *Curiosidades.*

Samanta – *Curiosidades...*

Leonor – *No Estudo do Meio falar sobre os animais.*

Samanta – *Isso são coisas que vocês gostavam de fazer. São sugestões para trabalhar. Matilde? A última...*

Matilde – *Esqueci-me.* (Fala entre os dentes dificultando a transmissão)

Samanta – *Esqueceu-se... Gustavo?*

Gustavo – *Falar da família.*

Samanta – *Falar da família... Pronto, é falar de assuntos que os meninos achem importantes para a sala de aula.*

Matilde – *Já sei...*

Samanta – *Sabes?*

Matilde – *É quando os meninos fazem queixinhas antes de vir para a sala, em vez de fazerem nesse momento podem fazer neste momento.*

Samanta – *Olhem, gostei muito. Ouçam o que a Matilde disse. A Matilde disse que os meninos normalmente fazem queixinhas fora da sala de aula, interrompem as aulas para fazer queixinhas e este momento existe para falar sobre isso. E as queixinhas é o que? Uma coisa que gostaram ou que não gostaram?*

Francisca – *Não gostámos.*

Samanta – *Não gostámos. Por isso falamos sobre isso e como é que poderíamos ajudar os colegas a que isso não voltasse a acontecer. Muito bem. Então, o conselho de turma vai ser feito à...*

Todos – *Sexta-feira.*

Samanta – *Da parte da tarde.*

[...]

Samanta – *Outra coisa importante... para nós nos conseguirmos ver uns aos outros [...] temos que pôr a sala de forma a vermos todos.*

Leonor – *Podíamos pôr a sala assim...* (Gesticula apresentando a sua ideia)

Samanta – *Exatamente. Leonor, isso é uma letra... Não é? É um U.*

(Faço a representação no quadro da ideia sugerida pela aluna)

[...]

Samanta – *É assim que vamos organizar a sala. [...] Outra coisa... vai haver uma mesa aqui no meio.* (Encontro-me a fazer o registo no quadro)

Francisco – *Que é a da Maria...*

Samanta – *Não. Os meninos vão estar todos integrados porque os meninos vão falar sobre a vida da turma porque eles também veem melhor que ninguém. O Tiago, por exemplo, está sempre muito atento e dali de trás se calhar vê mais que aqui à frente.*

[...]

Francisco – *É um dos melhor a trabalhar aqui.*

Samanta – *Pois é... Isso também é um dos aspetos que vamos falar no conselho de turma. Por que é que os meninos muitas vezes se distraem... e mais Pedro?*

(Pausa)

Samanta – *Não sabes Pedro o que é que estávamos a falar?*

(Aluno não responde)

Samanta – *Porque não ouvem a professora, porque não respeitam os colegas, onde têm mais dificuldade e onde é que os outros colegas podem ajudar... [...] Nesta mesa vai ficar o presidente e o secretário. O que é que o presidente faz, Fábio?*

Fábio – *A minha mana tinha na sala que era um menino que era o presidente e um menino ou uma menina que era o secretário.*

Samanta – *E o que é que o presidente fazia, sabes mais ou menos?*

Fábio – *Não.*

Samanta – *Alguém tem ideia do que é que o presidente faz?*

[...]

Samanta – *Gustavo.*

Gustavo – *Manda calar.*

Samanta – *Manda calar? Nós aqui não devemos mandar calar. Cada menino é que tem que saber quando pode falar ou não. Percebes? Mas o que é que ele faz então? Ele vai orientar, ele vai gerir e vai andar a controlar como é que acha que os meninos podem falar.*

[...]

Gustavo – *Na vida real tinha um secretário.*

Samanta – *E nós aqui também vamos ter um secretário. Não é profissão mas vai começar a ser o trabalho desse menino naquele dia, que é às sextas-feiras e vai ser rotativo. Depois vamos arranjar dois meninos para ir trocando. Mas no início, como os meninos ainda não sabem bem como é que funciona o conselho de turma, as professoras é que vão fazer, tomar essas funções.*

[...]

Francisca – *Quando um menino acaba de falar manda outro. (Fala muito baixinho)*

Samanta – *Ora muito bem. Fala mais alto.*

Francisca – *Quando um menino acaba de falar manda outro menino falar.*

Samanta – *Era mais ou menos o que o Gustavo estava a dizer. O presidente é que vai... os meninos para falar o que é que tem que fazer o quê normalmente?*

Todos – *Pôr o dedo no ar.*

Samanta – *Gustavo. Ninguém fez isso. Gustavo.*

Gustavo – *Pôr o dedo no ar.*

Samanta – *Pôr o dedo no ar. Então o presidente vê quem é que pôs o dedo no ar e o secretário vai ajudá-lo a tomar nota porque os meninos têm que se ir inscrevendo. Porque, é assim, os meninos não podem falar todos ao mesmo tempo. E depois o presidente vai dizendo, por exemplo, Francisca poe o dedo no ar Francisca e a seguir poe o Bernardo. O secretário escreveu Francisca e escreveu Bernardo. Então o presidente vai dizer, Francisca podes falar. E a Francisca disse... O presidente, depois de a Francisca acabar de falar vai mandar outro menino falar e vai mandar pela ordem que eles se inscreveram. Está entendido?*

Fábio – *Era o que eu ia dizer. O secretário, o presidente mandava o secretário escrever por ordem...*

Samanta – *O secretário ajuda a escrever...*

Fábio – *... e depois o secretário dizia quem é que era o primeiro a falar.*

Samanta – *O presidente é que diz, o secretário é que ajuda porque é ele que faz o registo, está? Então, o presidente dirige os trabalhos e dá a palavra aos colegas. É ele que vai organizar os assuntos. O presidente é o mais importante, é ele que vai gerir, mas todos os outros alunos têm que participar nas conversas por isso todos tem que estar concentrados e a saber o que se esta a falar para poderem participar. E quando eu digo participar, temos que participar consoante o assunto que estamos a falar, não é? Não podemos falar de outra coisa qualquer, está bem Pedro? Pronto. E o secretário vai fazer o quê? Vai registar tudo. Vai registar o nome dos meninos que se inscreveram, vai registar o que é que ficou combinado, como a Matilde disse, pode ser o que é que gostámos mais na semana que passou, o que é que gostaríamos de fazer e isso fica tudo registado. E depois vai-se escrever uma ata. Alguém já ouviu falar de ata?*

(Silêncio)

Samanta – *Não?*

[...]

Samanta – *Então o que é que eu disse antes? Primeiro, o secretário vai tirando notas que é escrever...*

(Alunos interrompem)

Samanta – *Eu estou a explicar o que é que é uma ata. O secretário vai registando o que é que ficou decidido naquele dia, no conselho de turma, e no fim vai se escrever uma ata que é um documento onde fica tudo direitinho, um textinho registado do que foi combinado e no fim todos os meninos têm que assinar. Ler e assinar. Porquê? Porque se todos os meninos participaram e nós vamos tomar as decisões se todos os meninos concordarem, os meninos têm que assinar, porque o que foi decidido foi por todos, está?*

Francisca – *Não foi só por um.*

Samanta – *Exatamente. Por isso é que se diz que é democracia. Porque todos temos oportunidade de falar. Mas também temos que ter regras para falar, certo?*

Francisca – *Pôr o dedo no ar.*

Samanta – *Pronto... O que é que podemos saber mais? Alguém tem alguma questão sobre o conselho de turma?*

(Silêncio)

Samanta – *Vou dizer uma coisa, as professoras vão começar a orientar o trabalho, o presidente e o secretário, mas depois vão ser os alunos da turma a tomar estes papéis. Por isso têm que começar a perceber o que é que o secretário e o presidente têm que fazer. Está bem? Os professores, depois mais à frente quando forem dois meninos da turma a ser o presidente e o secretário os professores também ajudam, porque pode haver uma questão que os meninos se calhar não consigam resolver, ou precisem de ajuda ou sugestões e as pessoas também ajudam, está? Por isso, é toda a gente que está na turma.*

[...]

Samanta – *Então, quando chegarmos à sala de aula vocês já fizeram e muito bem, a professora Ana já disse que iam fazer uma coisa diferente hoje e está tudo arrumadinho.*

Orientadora cooperante – *Só não disse o que era.*

Samanta – *Pois, elas já me disseram que não. Temos que arrumar tudo porque não vamos precisar de nada e temos fazer o que quando chegarmos? É dispor a sala em U.*

Gustavo – *U!!*

Samanta – *Atenção! Estão aulas lá em baixo e quando agora organizarmos a sala em U as cadeiras não podem arrastar, está bem?*

Nuno – *Primeiro pomos as cadeiras num lado e depois vamos metendo-as no sítio.*

Samanta – *Se calhar acho que é uma boa ideia. Então vamos tentar ver como é que vamos fazer.*

(Passámos à organização da sala)

Samanta – *O secretário faz o quê? Dedos no ar!*

(Matilde põe o dedo no ar)

Samanta – *Matilde.*

Matilde – *É quando os meninos metem o dedo no ar ele escreve.*

Samanta – *Regista. E para além disso, dos dedos no ar, faz também o quê? Vai registar o que foi decidido. Por isso, o que é que o secretário tem que ter com ele?*

Gustavo – *O estojo e o caderno.*

Samanta – *E o caderno, exatamente. Para já nós vamos escrever numa folha o que é que ficou decidido.*

[...]

Samanta – *Os meninos a primeira coisa que disseram que se ia falar era sobre as regras. Não foi o que disseram?*

Todos – *Sim.*

Samanta – *Então é isso mesmo que vamos começar a fazer hoje. É a partir das regras que nós já construímos, vamos falar sobre elas, ver o que é que meninos acham, o que é que tem sido cumprido, o que é que acham que podemos mudar e que regras é que podemos acrescentar para podermos trabalhar muito melhor. Está? Isto hoje como é o primeiro foi o presidente que decidiu que achava e os próprios meninos disseram hoje que achavam que o conselho de turma era para falar sobre as regras. Portanto, que regras, Nuno, é que nós já falamos?*

Nuno – *Para falar meter o dedo no ar.*

Samanta – *Muito bem. Queres dizer mais alguma, que te lembres?*

Nuno – *Respeitar os professores quando estão a dar aula.*

Samanta – *Mariana. Obrigada, Nuno.*

Mariana – *Não interromper os colegas, nem fazer barulho.*

Samanta – *Nem fazer barulho... Daniel.*

Daniel – *Estar sempre atento quando os adultos estão a dizer uma coisa.*

Samanta – *Muito bem. Leonor.*

Leonor – *Falar baixinho para, falar baixinho para, para, os colegas se concentrarem.*

Samanta – *Muito bem.*

[...]

Samanta – *Mariana.*

Mariana – *Não brincar, nas aulas.*

Samanta – *Não brincar nas aulas. Mas essas nós não registámos. Então agora vamos ver assim... vou pedir ao Gustavo que me leia aquele cartaz das regras, se faz favor.*

Gustavo – *Todo?*

Samanta – *Todo, sim.*

Gustavo – *Regras de trabalho a pares: Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar; ajudo os colegas e trabalho em equipa; falo baixinho para não perturbar os restantes colegas.*

Samanta – *Muito bem. Estas foram as primeiras regras que os meninos, todos, todos os alunos, numa participação democrática, ou seja, onde todos puderam ajudar a construir as regras. Em que atividade é que nós construímos aquelas regras, Ricardo?*

Ricardo – *Foi quando nos estamos a jogar aquele jogo que era meter o que tu disseses um número... imagina que foi o 108, nós víamos se tinha o 108.*

Samanta – *Vamos ver outra opinião, Nuno. Foi em que atividade?*

Nuno – *Foi no jogo do bingo.*

Samanta – *Do bingo? Mas o jogo do bingo era o que o Ricardo estava a falar. (...) Letícia.*

Letícia – *Era aquele de matemática é, que tinha aqueles cartõezinhos e... era o jogo da memória.*

Samanta – *Muito bem. Lembram-se do jogo da memória? Cada par... como foi o primeiro que trabalhámos em pares, cada um tinha x cartões e depois iam virando, dois de cada vez, para ver se faziam um par, certo? Era o jogo da memória, foi aqui que nós achámos que era preciso, não foi? Então, eu quero saber o que é o que o Francisco acha, o que é que ele entende, o que é que ele acha que tem que fazer, quando vocês dizem: estou concentrado e atendo quando estamos a trabalhar? O que é que é para ti estar atento e concentrado, Francisco?*

Francisco – *É estar a olhar para a professora a fazer os exercícios e não estar a copiar os outros.*

Samanta – *E tu achas que, tu quando dizes, olhar para a professora mas, quando, sempre? É que nós estamos a trabalhar a pares. Tu aqui estavas a trabalhar com o teu colega do lado, não estavas? Estavam a trabalhar a dois, estavam a jogar neste caso um contra o outro, a ver quem é que encontrava mais pares. Tu aqui tinhas que estar sempre a olhar para a professora? Neste caso?*

Francisco – *Não.*

Samanta – *Então quando é que olhavas para a professora?*

Francisco – *Quando estamos a fazer trabalhos de Português, de...*

Samanta – *Trabalhos em grande grupo, coletivo.*

Francisco – *Sim.*

Samanta – *Muito bem. Alguém quer falar mais sobre essa regra?*

(Leonor põe o dedo no ar)

Samanta – *Leonor, o que é para ti estar concentrada e atenta?*

Leonor – *É estar com atenção e e... não... não... estar sempre a a olhar para a professora quando ela esta a explicar o exercício no quadro e...*

Samanta – *Sem medo. Estás com medo de falar hoje. O que é que achas? Quando tu dizes, estou concentrada e atenta, o que é que tu estás a fazer? Na atividade, por exemplo, do jogo da memória? O que é que tu fazias para dizeres que estás concentrada e atenta?*

(Silêncio)

Samanta – *Vamos pedir ajuda a alguém, vamos? Mariana.*

Mariana – *Estar com a cabeça a funcionar, atenta.*

Samanta – *Dar o nosso melhor, não é? Estar com a cabeça a funcionar. (Nuno encontra-se a mexer no quadro que se encontra atrás de si) Nuno! O que é que a Marta disse, Nuno?*

Nuno – *Disse para estarmos com a cabeça a funcionar.*

Samanta – *E para além de estar a funcionar tem que estar onde?*

Nuno – *Tem que estar concentrada no trabalho.*

Samanta – *Olhar para o trabalho, a fazer aquela atividade, não é Nuno? Nós agora estamos aqui no conselho de turma, não estamos aí no quadro, está bem?*

[...]

Samanta – *Ricardo.*

Ricardo – *Estar atento é estar a ouvir o que a professora diz, adiantar-me sempre e quando todos acabarem o trabalho eu também espero que esteja acabado.*

Samanta – *Muito bem. Olha, isso é uma coisa muito importante que o Ricardo referiu. Vocês sabem que muitas vezes, quase sempre, há meninos que acabam primeiro, outros muito depois e o que o Ricardo deu aqui a entender é que nos temos que dar o nosso melhor para conseguirmos tentar acabar as atividades todos ao mesmo tempo. É claro que há meninos que são melhores numas áreas, outros noutras. Mas quanto mais nós estivermos concentrados no nosso trabalho mais rápido conseguimos acabar.*

Gustavo – *Ou mais fácil de fazer.*

Samanta – *Pois, mas pode ser fácil para ti e não ser fácil para outro menino, percebes? Mas para isso temos que dar sempre o quê?*

Gustavo – *O nosso melhor.*

Samanta – *O nosso melhor. Muito bem. Então, eu acho que é importante, quando falamos das regras de trabalho a pares e acaba por ser em todas as atividades, não é só no trabalho a pares, é dar o nosso melhor. Estarmos atentos naquilo que fazemos e estarmos focados, quer dizer... (Nuno encontra-se novamente desatento, virado para trás) Nuno, quando estamos focados no trabalho, o que é que quer dizer?*

Nuno – *Temos que estar sempre a olhar para o trabalho e não podemos tirar os olhos do trabalho.*

Samanta – *Não nos podemos distrair com outras coisas, porque se todos estivermos concentrados no nosso trabalho, os outros meninos também não se distraem.*

(Rodrigo põe o dedo no ar)

Samanta – *Rodrigo.*

Rodrigo – *Nem mesmo quando nos chamam para conversar.*

Samanta – *Exatamente. Tentar sempre dizer ao colega que agora estamos na hora de trabalho e que há sempre tempo para falar. Como viram, vamos começar a ter à sexta-feira um momento para falarmos de tudo. Por isso os meninos têm que começar a pôr tudo na cabeça para na sexta-feira falarem de tudo, que é para interromperem menos as aulas e para podermos fazer atividades que os meninos queiram, está? Então pronto. Açam que aquela regra está bem? Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar? E o que é que acrescentavam mais? Que o Gustavo referiu agora no fim e que também acho importante, não sei se as professoras também acham... para todos andarmos no mesmo ritmo, que foi o que o Rodrigo disse, tentarmos todos acabar as atividades ao mesmo tempo, temos que...*

Gustavo – *Dar o nosso melhor.*

Samanta – *Muito bem. Então acrescentamos essa regra?*

Francisca – *Sim.*

Samanta – *Também? Dar o nosso melhor...*

Francisca – *...quando estamos a trabalhar.*

Orientadora cooperante – *Muito bem.*

Samanta – *Concordas? Quem não concorda põe o dedo no ar porque já sabem que todos temos que concordar porquê? Porque se todos concordarmos quer dizer que todos estão a assumir que temos que cumprir essas regras. Certo? Se são vocês que estão a decidir é porque vocês acham que é preciso. Se é preciso temos que ter consciência que não podemos falhar. Às vezes claro que há sempre... mas não pode ser sempre, sim? Vamos ler. Nuno, viraste aí para o lado e lê a segunda regra?*

[...]

Nuno – *Ajudo os colegas e trabalho em equipa.*

Samanta – *Muito bem. Pedro, o que é para ti trabalhar em equipa?*

Pedro – *É ajudar os colegas uns aos outros.*

(Vários alunos põem o dedo no ar)

Samanta – *Mas isso os meninos já disseram. Ajudar os colegas e trabalhar em equipa. Ajudar os colegas é a mesma coisa que trabalhar em equipa? Gustavo.*

Gustavo – *Não. Eu ajudo os colegas quando eles não sabem alguma coisa e eu sei digo.*

Samanta – *Isso é ajudar. E o que é trabalho em equipa para vocês?*

[...]

Samanta – *Ricardo.*

Ricardo – *É... faz de conta que eu estava ao pé da Ana, a Ana estava com uma dificuldade a fazer $300+100$ e eu tinha que ajudar porque ela não percebia.*

Samanta – *Isso é ajudar, exatamente. E para além de ajudar? Como é que vocês ajudam?*
(Rodrigo põe o dedo no ar)

Samanta – *Diz Rodrigo, o que é ajudar?*

Ricardo – *É estar um colega ao lado e estar com dúvidas e a professora estar a explicar a outro menino e o colega do lado ajudar a esse que está ao lado.*

Samanta – *Então é explicar. Explica. Então ajudar pode ser, por exemplo, explicar. É isso?*

Ricardo – *Sim.*

Samanta – *Podemos explicar.*

(Francisco levanta o dedo)

Samanta – *E podemos mais o que, Francisco?*

Francisco – *Eu ia dizer outra coisa.*

Samanta – *Mas não tem a ver com a equipa? Trabalho em equipa?*

Francisco – *Tem.*

Samanta – *Então diz.*

Francisco – *Eu antes, o Nuno estava ali e ele não sabia escrever um bocado do três e eu disse-lhe que era um T, um R, um chapéu, um E e um S.*

Samanta – *Explicaste. E se eu, por exemplo, faz de conta que estou a trabalhar com... estava a trabalhar aqui com o António, e estávamos a estudar um tema novo. Então o que é que nós tínhamos que fazer os dois para conseguirmos ter uma ideia? Olha já disse a palavra e tudo.*

(Aluna interrompe com assunto fora do contexto)

Samanta – *Nós estamos a falar, António. E eu vou-te dizer: olha, sobre os animais eu sei que há animais domésticos, animais selvagens... e mais? E tu o que é sabes sobre animais?*

(Aluno não responde)

[...]

Samanta – *Vamos ver se alguém ajuda. Bernardo?*

Bernardo – *Há os que têm pelo, outros não...*

Samanta – *Muito bem. O que é que nós estamos a fazer? Eu e o Bernardo?*

[...]

Samanta – *Francisco?*

Francisco – *A trabalhar em equipa.*

Samanta – *Fazendo o quê, Bernardo?*

Bernardo – *Trocar ideias.*

Samanta – *Dar ideias. E temos só que dar?*

[...]

Samanta – *Temos que dar e aceitar. Porque embora as opiniões não sejam as mesmas nós temos que tentar conversar...*

[...]

Samanta – *Agora a última. Leonor, podes ler a última?*

Leonor – *Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas.*

[...]

Samanta – *Para não perturbar os restantes, porquê? Porque se estamos a trabalhar a pares, temos de falar baixinho (imito como devemos falar), para não perturbar os outros colegas todos, os restantes colegas. Está? E vocês no jogo da memória, como a Letícia disse, tiveram dificuldade numa regra...*

Pedro – *Falar baixinho.*

Samanta – *Foi falar baixinho. E como é que acham que tiveram dificuldade nessa regra?*

(Fábio põe o dedo no ar)

Samanta – *Fábio.*

Fábio – *Porque já estamos habituados a falar muito.*

Samanta – *Já estão habituados a falar muito. E acham que isso é bom? Isso faz com que nós aprendamos mais ou prejudica a nossa aprendizagem, Fábio?*

Fábio – *Não.*

Samanta – *Não o quê?*

Fábio – *Não, não ajuda.*

Samanta – *Não ajuda a aprender.*

(Leonor encontra-se com o dedo no ar)

Samanta – *Leonor.*

Leonor – *Prejudica a nossa aprendizagem.*

Samanta – *Por isso temos que começar... como o Fábio disse estamos habituados, temos que nos habituar agora a falar baixinho. (falo baixinho demonstrando como devemos falar) E vocês acham, nas regras de trabalho a pares, nós temos que falar baixinho com o colega, mas nós temos que estar sempre a falar?*

Todos – *Não!*

Samanta – *Então?*

(Francisca põe o dedo no ar)

Samanta – *Francisca.*

Francisca – *Quando temos dúvidas...*

Samanta – *Quando têm dúvidas...*

Francisca – *E... pedimos ao colega para nos ajudar, depois quando já percebemos calamo-nos.*

Samanta – *Então e o resto do tempo como é que nós devemos estar?*

Francisca – *Calados.*

Samanta – *Em silêncio, então. Então, eu acho que o falar baixinho, o falo baixinho, está ali muito bem, não está Nuno?*

Nuno – *Está.*

Samanta – *Mas... também precisamos de pôr lá uma a dizer, a explicar, que temos que fazer sempre silêncio. Só quando precisamos é que falamos baixinho.*

[...]

Samanta – *Então, Letícia? Nós temos que fazer silêncio... e quando...*

Letícia – *E quando a professora está a explicar alguma coisa, quando está a explicar coisas é... e também quando o colega está no quadro.*

Samanta – *Também. Exatamente. Então quando é que nós devemos falar baixinho?*

Letícia – *Quando a professora está a explicar alguma coisa ou os colegas vão ao quadro.*

Samanta – *Falar baixinho? Não sei se aí devemos falar baixinho...*

Nuno – *Não devemos falar sequer.*

Samanta – *Não devemos falar sequer...*

Orientadora cooperante – *Muito bem.*

Samanta – *Então só falamos baixinho quando estamos a trabalhar a pares e não está ninguém a explicar-nos alguma coisa, ou seja, só estamos a tirar dúvidas com um colega.*

[...]

Samanta – *Então pronto, temos aquela regra “Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas” e a outra regra que íamos pôr, Nuno? Que tu disseste e muito bem.*

Nuno – *Era, não falar quando a professora está a falar, quando a professora está a explicar um exercício, ou quando um colega vai ao quadro.*

Samanta – *Muito bem. Agora vou-vos perguntar uma coisa... Vocês sabem o que é uma regra?*

[...]

(Matilde põe o dedo no ar)

Samanta – *Matilde.*

Matilde – *São as coisas que nós temos que cumprir.*

Samanta – *Temos que cumprir. E o Nuno disse... Não.*

Nuno – *Não devemos falar enquanto a professora está a explicar ou quando um colega está no quadro.*

Samanta – *Também é... mas sabem que as regras devem ser sempre escritas na positiva/afirmativa, ou seja, eu falo baixinho e não deve ser eu não falo alto. [...] Por isso podemos pôr...*

[...]

Matilde – *Ficar calado e atento.*

Samanta – *Estar calados e atentos ou fazer silêncio.*

[...]

Nuno – *Fico calado quando a professora está a explicar.*

Samanta – *Também falaram de outra coisa que também achei importante.*

Nuno – *É não falar quando os meninos estão no quadro...*

Samanta – *Quando a professora está a explicar ou os colegas estão no quadro a fazer um exercício. Acho que isso é muito importante também.*

Orientadora cooperante – *O nuno está a dar grandes contributos aqui para esta assembleia, para este conselho de turma. Muito bem Nuno, vês!*

(Matilde põe o dedo no ar)

Samanta – *Matilde.*

Matilde – *Mas quando nós temos dúvidas nós temos que falar.*

Samanta – *Exatamente. E como é que nós temos que fazer isso?*

Matilde – *Temos que pôr o dedo no ar.*

Samanta – *Muito bem.*

[...]

Samanta – *Matilde. Podes ler?*

Matilde – *Regras de trabalho coletivo: respeito os colegas e as professoras; não interrompo os colegas nem as professoras; para falar ponho o dedo no ar.*

Samanta – *Vocês, a maior parte destas regras já fomos falando nas regras de trabalho a pares. Porquê? Porque quando nós trabalhamos a pares, também acabamos por fazer a correção coletivamente, ou seja, temos que ter sempre em conta as regras de trabalho coletivo. Sempre, em todos os momentos da aula. Certo?! Então vamos começar por aqui: respeito os colegas e as professoras.*

(Alunos põem o dedo no ar)

Samanta – *Rodrigo, o que é para ti respeitar os colegas e as professoras?*

Rodrigo – *É quando eles estão a explicar para a professora, quando a professora manda dizer “o que é que é isto?” e os alunos respondem e o outro estar a conversar.*

Samanta – *Muito bem. Ou seja, nós temos que ter sempre em atenção quem está à nossa volta porque nós nunca estamos sozinhos na sala de aula... e isso é muito importante o que tu disseste Rodrigo, porque nós muitas vezes a professora está a explicar alguma coisa a um menino ou o menino está a tirar uma dúvida e os outros estão a desrespeitar. Porquê? Porque os meninos estão...*

Rodrigo – *Estão a falar.*

Samanta – *A falar e a interromper.*

(Bernardo põe o dedo no ar)

Samanta – *Bernardo.*

Bernardo – *A professora está a explicar uma coisa a um menino no quadro e ele não pode estar sempre a brincar, se não a professora está a explicar e ele não aprende.*

(Ricardo e Nuno encontram-se com o dedo no ar)

Samanta – *Ricardo.*

Ricardo – *A professora está a explicar uma coisa e e outro menino está a dizer e depois há muitos meninos que começam a conversar e isso eles não estão a respeitar o colega.*

Samanta – *Nuno.*

Nuno – *É quando a professora está a para um menino e o menino não está a perceber e pergunta à professora e a professora explica outra vez e se ele não tiver atento nunca mais vai saber o que ele queria saber.*

Samanta – *Ah, já estou a perceber! Aí é respeitar mas no sentido de... se nós estamos a tirar uma dúvida e a professora está a explicar, nós temos que estar concentrados e atentos no que a professora está a dizer e respeitar.*

[...]

Samanta – *Tiago, achas que os meninos devem pôr o dedo no ar?*

(Tiago diz que sim com a cabeça)

Samanta – *Sim?! Porquê?*

(Silêncio)

[...]

Tiago – *Um a um.*

Samanta – *Muito bem. E para falarmos um a um temos que pôr o dedo no ar para a professora poder dar a palavra a cada um. Muito bem.*

[...]

Samanta – *Sempre que queremos falar temos que pôr o dedo no ar. Todos com o dedo no ar.*

(Todos os alunos exemplificam)

Samanta – *Muito bem. Já podem baixar os braços.*

[...]

Samanta – *Diz Ricardo.*

Ricardo – *É outra coisa... é que não se pode interromper os colegas. Eu agora estava a ver a Leonor e o Gustavo... acho que foi o Daniel que estava a falar... estavam assim a brincar com o relógio.*

(Continuação da reflexão das regras já construídas)

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 26 de novembro de 2013

Data: 26 de novembro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, professora de apoio, Samanta e Sandra

Finalidade: Identificação e a definição de regras de convivência social

Atividade: Manual de Estudo do Meio – As regras de convivência social.

Samanta – *As regras de convivência são importantes não só na escola, que nós já falámos, como em casa e nos sítios públicos. Então Diogo, sabes dizer as regras de convivência que temos que ter na escola?*

Diogo – *Sim. Sou amigo de todos. Faço aos outros o que gosto que me façam a mim. Sou pontual. Estou bem sentado na cadeira. Estimo o material escolar.*

Samanta – *Ora nem mais. E estas são algumas regras q nos já construímos porque achámos que eram necessárias na sala de aula e porque aconteceram coisas que nos*

levaram a pensar sobre isto. E mais? Que regras é que existem mais sem ser dentro da sala de aula mas no recreio ou em casa?

(Aluno põe o dedo no ar)

Samanta – *Diz lá Letícia.*

Letícia – *Regras de trabalho a pares.*

Samanta – *Não mas aqui estamos a falar de regras de convivência. Regras que nós temos que ter para nos darmos uns com os outros. Para estarmos bem socialmente.*

(Aluno põe o dedo no ar)

Samanta – *Nuno.*

Nuno – *No recreio, não bater aos outros.*

Samanta – *Então é o quê? Ser amigo de todos, brincar com os outros. Claro que não podemos bater, temos que ajudar.*

(Alunos põem o dedo no ar)

Samanta – *Mais Ricardo.*

Ricardo – *Ajudar os colegas quando se aleijam.*

Samanta – *Ajudar os colegas... Matilde.*

Matilde – *Não sujar o recreio.*

Samanta – *A limpeza. Deixar o recreio limpo. Não é não sujar. Nós temos que deixar o recreio limpo.*

[...]

Samanta – *Alguém sabe mais algum? Matilde.*

Matilde – *Não estragar nem os escorregas nem os baloiços.*

Samanta – *Isso é estimar...*

(Conversa sobre o que fazer para manter o recreio limpo)

Início da atividade do manual do Estudo do Meio sobre as regras de convivência a ter no recreio e em casa.

Samanta – *Podes ler Bernardo?*

Bernardo – *Regras de convivência social. Na escola podes contribuir para que todos vivam melhor, colaborando na realização de tarefas. No recreio, as brincadeiras correm melhor se todos cumprirem as regras do jogo. Observa as imagens, dialoga com os teus colegas sobre elas e legenda-as.*

(Os alunos dizem que não perceberam o enunciado e expliquei o que era pedido do exercício)

(Demos inicio à atividade)

Explorámos em conjunto as imagens e construímos regras



Matilde – “Brincar todos juntos”

Ricardo – “Ajudar os outros colegas a brincar com os outros colegas que tem deficiências ou que têm problemas de andar”

Diogo – “Deixar sempre os colegas que têm imobilidades especiais e não os mandar embora para eles brincarem”

Com estas ideias apresentadas construímos a regra:

“Devemos brincar com todos os colegas”.



António – “Devemos manter tudo limpo”

Bernardo – “Devemos ajudar na limpeza”

Diogo – “Devemos ajudar as auxiliares a limpar o recreio”

Francisco – “Nas tarefas de limpeza”

Com estas ideias apresentadas construímos a regra:

“Devemos ajudar nas tarefas de limpeza/Devemos ajudar na limpeza”



Fábio – “Meter o lixo nos caixotes de lixo”

Bernardo – “Devemos deitar o lixo nos caixotes”

Mariana – “Devemos deixar tudo limpinho para não sujar”

Diogo – “Devemos limpar o recreio da escola”

Com estas ideias apresentadas construímos a regra:

“Devemos pôr o lixo nos caixotes do lixo”.



Rodrigo – “Devemos ajudar os colegas”

Diogo – “Devemos ajudar todos os colegas”

Com estas ideias apresentadas construímos a regra:

“Devemos ajudar todos os colegas”.

Samanta – *Vou ler o próximo enunciado para começarem a pensar. Ilustra e escreve duas regras da sala de aula que se relacionem com o saber conviver e respeitar os outros.*

Fábio – *Quando nós acabamos um trabalho pôr o dedo no ar para não incomodar os colegas.*

Bernardo – *Devemos respeitar os colegas.*

[...]

Samanta – *Vamos escrever: Devemos respeitar os colegas.*

Diogo – *Vocês as professoras disseram que iam fazer um sinal que era verde e vermelho para os meninos que acabarem o trabalho porem verde e os que não acabarem deixar o vermelho.*

Ricardo – *Estou bem sentado na cadeira.*

Samanta – *Muito bem.*

Nuno – *Ser pontual.*

Letícia – *Sou amigo de todos.*

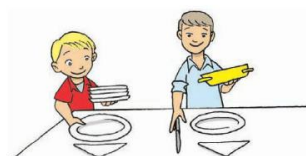
Samanta – *Podem escrever duas das regras que estão no quadro.*

(Gera-se confusão, alunos falam ao mesmo tempo)

Samanta – *Pôr o dedo no ar para falar. É uma regra muito importante!*

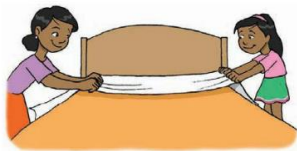
[...]

Samanta – *Agora vamos fazer o registo das regras a ter em casa.*



Nuno – “Devemos ajudar a mãe a pôr a mesa”

Todos – Devemos ajudar a pôr a mesa (regra final)



Francisca – “Devemos ajudar a fazer a cama” (regra final)



Francisco – “Devemos ajudar os pais a arrumar a roupa nas gavetas”



Daniel – “Devemos limpar o pó”



Diogo – “Devemos ajudar a lavar a louça”

Todos – “Devemos ajudar a lavar e a limpar a louça”



Francisca – “Devemos ajudar a tomar conta dos irmãos”

Orientadora cooperante – *Oh professora Samanta, eu estou aqui muito dececionada. Ora ouçam aqui meus amigos que isto é um assunto importante, muito importante. Estava aqui com o Tiago a discutir que regras de sala de aula quis pôr... e estávamos a chegar à conclusão que qualquer uma daquelas servia. E disse: queres pôr aquela das regras de convivência: “sou amigo de todos”? E sabe o que é que ele me respondeu, professora?! Eles não são meus amigos. O Tiago não quer pôr a primeira regra “sou amigo de todos” porque diz que os meninos não são amigos dele.*

Fábio – *Nós jogamos às apanhadas com ele.*

Orientadora cooperante – *Olha, estou muito triste.*

Leonor – *Ai não não.*

Nuno – *Ai sim sim.*

Orientadora cooperante – *Eu acho que o Tiago não merece nada que os meninos não sejam amigos dele. E tenho muita pena, e com muito desgosto que alunos meus não sejam amigos uns dos outros.*

Nuno – *Eu sou, eu sou.*

Ricardo – *Eu sou.*

Professora de apoio – *É a primeira regra “Devemos brincar com todos os colegas”.*

Samanta – *E todos disseram. Pessoas com mobilidade reduzida, pessoas de cor, estrangeiras...*

[...]

Nuno – *Nós brincamos com ele... com o Tiago às apanhadas.*

Fábio – *Pois já.*

Leonor – *Não não. Foi só o ano passado. Agora não.*

Professora de apoio – *Ele tem estado sempre afastado.*

Samanta – *Pois tem. Está sempre com a irmã e com a amiga da irmã.*

Fábio – *Pois, também está sempre com a irmã.*

Samanta – *Pois, porque se calhar vocês fazem o que faziam com o Nuno que não o deixavam jogar. [...] Espero que isto mude já a seguir.*

Orientadora cooperante – *Olha, porque é assim, se não, nós as professoras só vamos ser amigas de alguns meninos, dos que merecem. Gostavam?*

Todos – *Não*

Orientadora cooperante – *Se as professoras não fossem amigas dos meninos todos e ajudassem os que tem mais dificuldades [...] fico irritada com estas coisas...*

[...]

(Os alunos terminam o registo das regras enquanto verifico circulando por eles)

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 29 de novembro de 2013

Data: 29 de novembro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, professora de apoio, Samanta e Sandra

Finalidade: Identificação e a definição de novas regras de convivência social; definição de dois cartões para ajudar os alunos no respeito das regras.

Atividade: Conselho de turma (4º)

[...]

Samanta – Assinam a ata em silêncio para eu poder começar a falar do diário de turma, está? Então é assim, vou começar por uma coluna que eu acho que se calhar não faz muito sentido para os meninos porque é uma coluna que os meninos não escrevem, que é a coluna do fizemos.

(Aluno não identificado) – Pois é.

Samanta – Não sei o que é que querem dizer sobre isto. Só temos aqui: fizemos duas vezes o jogo das estafetas e fizemos a aula de matemática de problemas. Não sei se acham se esta coluna devia desaparecer, e não sei o que é que acham de tirar esta coluna ou escrever outra coisa nesta coluna.

Nuno – Escrever outra coisa.

Samanta – E que coisa? Para além do gostei, do não gostei e do desejamos, o que é que podemos pôr?

[...]

Nuno – Continuamos a ter a coluna e tentamos todos escrever.

Samanta – É? Pronto então.

[...]

Samanta – A maior parte dos desejos dos meninos tem a ver com as atividades de expressão motora e que temos visto ao longo dos outros conselhos de turma. Tem que ver com as estafetas. A estafeta realmente é um exercício que poderá vir a ser feito outra vez e que é muito importante, porquê? Porque é que acham que as estafetas são um exercício importante para nós fazermos várias vezes?

(Ricardo põe o dedo no ar)

Ricardo – Porque nós aquecemos mais e quanto mais fazemos esse jogo mais prática nós temos para correr, para fazer a espargata e para fazer mais outras coisas.

(Nuno põe o dedo no ar)

Samanta – Nuno.

Nuno – É para aprenderemos a correr mais rápido.

Samanta – Uma coisa muito importante no exercício da estafeta... Nós estávamos a trabalhar como, Fábio?

Fábio – Em equipa.

Samanta – Em equipa. Exatamente. E o que é que tivemos de fazer para trabalhar em equipa?

Fábio – *Ajudar os outros...*

Samanta – *Exatamente.*

Fábio – *Estar sempre atento para quando chegar a nossa vez...*

Samanta – *Muito importante também.*

[...]

Samanta – *É um exercício que nós, como estavam a dizer, também brincamos ao fazer e aprendemos. Porque as regras que temos que ter a fazer os jogos, temos que ter também na sala de aula e que os meninos não têm conseguido cumprir como queriam. Está? Depois tem aqui outra que me chamou a atenção (...): “Desejava ser como o Bernardo e a Matilde a trabalhar Matemática”, disse a Leonor. Eu acho que toda a gente consegue trabalhar como a Matilde e como o Bernardo, mas para isso têm que, principalmente, estar concentrados no trabalho, não interromper e fazer o que as professora mandam. (...) Nós para conseguirmos ser tão bons como os que são bons temos que dar o nosso melhor. E para isso também temos que cumprir as regras (...). Por isso, acho que há comentários para tudo mas os meninos só devem escrever no diário de turma aquilo que faz sentido, porque é claro que não vou escrever que gostava de ser como o Bernardo e como a Matilde se não faço um esforço para isso. (...) Vamos aqui ao gostei... que eu gostei aqui muito de um comentário do Daniel que refere que gostou que os meninos brincassem com o Tiago. (...) Eu tenho reparado que muitos meninos já brincam com o Tiago e é assim mesmo. Temos de ser todos amigos. Estamos a conseguir cumprir aquela regra, “Sou amigo de todos”. Muito bem. (...) O “Não gostei” refere-se a maior parte à Leonor e ao Daniel. Vou começar por partes. O Daniel, já tínhamos visto a semana passada que o Daniel às vezes irritava os meninos e chateava os meninos, inclusive na fila. E temos aqui várias vezes, não gostei que o Daniel me chateasse de manhã e à tarde, não gostei que o Daniel me chateasse (...), não gostei que o Daniel desse um arroteio à minha frente... Pronto. (...) O Daniel nunca tinha tido queixas até agora, tem sido desde a semana passada. O que é que tem acontecido para tu fazeres isto aos teus colegas?*

Daniel – *Não sei explicar.*

Samanta – *Não sabes explicar... [...] Por que é que tu chateias os colegas? O que é que sentes quando fazes isso? Eles chateiam-te? Tu sentes-te triste? Tu queres atenção? O que é que tu achas?*

(Silêncio)

Samanta – Diz lá Daniel. É que são muitas queixas. A semana passada era só uma, hoje já foram uma, duas, três, quatro, cinco. Diz lá Daniel?

(Silêncio)

Samanta – Alguma coisa te tem preocupado de diferente desde a semana passada? Os colegas não têm brincado contigo? Tens estado mais triste?

Daniel – Não tem motivo.

[...]

Samanta – Daniel explica lá alto para todos conseguirmos ouvir senão não podemos ajudar.

Daniel – Não tenho razão para essas coisas.

Samanta – Não tens razão então que não se volte a repetir isto.

[...]

Samanta – Vamos fazer um esforço para isso não acontecer? Tu consegues!

[...]

Samanta – Aqui outra... que eu acho que é importante e já a semana passada aconteceu e que se calhar temos que reformular ou construir alguma regra que diz não gostei que o Daniel me empurrasse na fila. Outra vez na fila. Por isso é assim, falámos nisso a semana passada, como é que devíamos estar na fila, como é que íamos entrar na sala... e não escrevemos ali nas regras de convivência. Acho que era importante os meninos pensarem sobre isso e dizerem-me o que é que acham que devem fazer em relação a isso.

(Pedro põe o dedo no ar)

Samanta – Diz Pedro.

Pedro – Empurrar na fila é quase do que tentar ser o primeiro a entrar na sala.

Samanta – É igual. Então o que é que devemos fazer?

(Ana põe o dedo no ar)

Samanta – Ana.

(Aluna dá exemplo do que por vezes acontece)

Samanta – Então o que é que devemos fazer quando vamos para a fila? Como é que devemos estar na fila.

(Vários alunos põe o dedo no ar)

Samanta – Francisca.

Francisca – Não é ultrapassar os meninos.

Samanta – *Ricardo.*

Ricardo – *Não empurrar os meninos se não algum menino bate com a cabeça nas escada ou com a perna e pode partir a perna...*

Samanta – *Mas uma regra é o quê? Diz lá Ricardo.*

Ricardo – *É... uma regra quer dizer que é tudo o que tiver aí, tudo o que tiver, os meninos disserem, é para cumprir.*

(Bernardo encontra-se com o dedo no ar)

Samanta – *Então, Bernardo, diz lá?*

Bernardo – *Eu sei a regra... é estou quietinho na fila.*

Samanta – *Por exemplo. Então uma regra é o quê? É o que devemos...*

Todos – *Fazer.*

Samanta – *E não o que não devemos. Não é não devemos empurrar. É nós devemos estar...*

Ricardo – *Quietinhos.*

Samanta – *Quietos na fila. Ou, estar ordeiramente na fila. Mais ideias?*

Ricardo – *Sem ultrapassar os colegas.*

[...]

Samanta – *Então que regra vamos escrever ali?*

[...]

Samanta – *Leonor.*

Leonor – *Estou quietinho na fila para não perturbar os colegas.*

[...]

Bernardo – *Vou para o fim da fila.*

Samanta – *Ou, vou para a fila...*

André – *Sem ultrapassar os colegas.*

Samanta – *Então, vou para a fila para não ultrapassar os colegas.*

[...]

Samanta – *E depois, nós vimos na fila para cima. E como é que devemos entrar na sala?*

Lia – *Em silêncio.*

Samanta – *Em silêncio. É importante. Entrar na sala em silêncio...*

Lia – *Não empurrar.*

Samanta – Não empurrar... Então devemos entrar ordeiramente, quer dizer pela ordem que vimos na fila sem passar ninguém, entrar na sala ordeiramente e em... silêncio. Vamos recapitular. Na fila, estar na fila sem ultrapassar e como é que entramos na sala?

Todos – Ordeiramente e em silêncio.

Samanta – Outra coisa. Já não me lembro quem foi o menino, que não escreveu no diário de turma e devia ter escrito, que ontem à tarde falou sobre, acho que foi ontem, sobre o cartão que uma vez eu falei que iria ser feito para os meninos poderem pôr na mesa para não terem que estar no dedo no ar. Quem falou disso?

(Diogo põe o dedo no ar)

Samanta – Foi o Diogo. E eu acho que era muito importante porque às vezes os meninos dizem, professora, professora, e têm o dedo no ar, param a atividade que estavam a fazer à espera que a professora vá ao lugar e a professora só tem dois olhos e duas mãos, ou seja, só pode atender um menino de cada vez. Portanto, eu acho que podia ser uma boa estratégia a utilizarmos. Agora têm que ser vocês a dizer o que é que acham sobre isso e o que é que poderemos fazer para isso, que cartão é que podemos construir.

(Francisca e Matilde põem o dedo no ar)

Samanta – Francisca.

Francisca – Era meter, os meninos fazerem um cartão e quando não tivessem dúvidas estava vermelho e quando tivessem estava verde.

Samanta – Outra ideia, Matilde.

Matilde – (Não se entende o que a aluna diz) ... e acabar o trabalho.

Samanta – Ah, sim. Porque nós podemos ter dúvidas mas também podemos já ter acabado o trabalho e também é importante não interromper nessas alturas.

(Ana levanta o dedo)

Samanta – Mais, Ana.

Ana – Nós temos um cartão ao pé de nós e está vermelho e verde.

Samanta – Dum lado vermelho e do outro verde, sim.

Ana – Depois faz de conta que a Matilde ou o Bernardo já tinham acabado, punham o verde.

Samanta – Acho que é uma boa ideia.

(Ricardo põe o dedo no ar)

Samanta – Diz.

Ricardo – *Nós tínhamos um cartão, nós todos, e tu estavas a explicar um exercício e depois quem tivesse dúvidas metia o cartão verde em cima e quem não tivesse metia o cartão vermelho.*

Samanta – *É assim, eu isso não concordo muito, porque se os meninos não têm dúvidas não têm que levantar o cartão. Eu acho que essa ideia Ricardo não é... porque se calhar imagina que todos os meninos tinham o braço no ar, também não é muito bom e o que elas estavam a falar era pôr o cartão em cima da mesa, porque a professora vê bem e a professora como vocês veem anda sempre a circular na sala.*

(Ana põe o dedo no ar)

Samanta – *Diz Ana.*

Ana – *Posso explicar? Faz de conta que o Daniel ainda não tinha acabado, depois punha em cima da mesa o vermelho...*

(Leonor põe o dedo no ar)

Samanta – *Diz Leonor.*

Leonor – *Podia ser, a professora estava no quadro a explicar um exercício, depois dizia quem já acabou levantava o cartão verde.*

Samanta – *Eu também acho que isso também é boa ideia. Quando as professoras perguntarem os meninos não terem que falar e se calhar o cartão era uma boa ideia para os meninos não interromperem a aula.*

Orientadora cooperante – *Mas é pôr o cartão e... Os cartões nem precisam de ser levantados...*

Samanta – *Era isso... era pôr na mesa.*

Orientadora cooperante – *É pousar na mesa e pôr a cor certa.*

Samanta – *Exatamente.*

Orientadora cooperante – *Acabou estipula-se uma cor, tem dúvida, que às vezes há aqueles casos que os meninos param porque têm dúvida e então aí a professora tem que dar prioridade aos que têm dúvida porque os que têm dúvida só conseguem avançar quando clarificarem a dúvida, então aí seria... Não é?*

Samanta – *Sim.*

(Alunos dão ideias sobre as cores do cartão)

Samanta – *Um código fácil era... um cartão verde para quando tivessem acabado o trabalho.*

(Explicação sobre o que é um código)

Samanta – *Sabemos que o cartão verde significa acabei o trabalho e a professora vai ao lugar quando tiver tempo e vai dar trabalho extra ao menino. Para o ter dúvidas acho que a professora Sandra teve uma boa ideia... que era o ponto de interrogação. Quando temos dúvidas fazemos o quê?*

(Aluno não identificado) – *Perguntas.*

Samanta – *Perguntas. E como é que nós identificamos uma pergunta? Qual é o sinal que usamos?*

Daniel – *De interrogação.*

Samanta – *Um ponto de interrogação. Por isso eu acho que era uma boa ideia um cartão com um ponto de interrogação.*

(Mariana encontra-se com o dedo no ar)

Samanta – *Diz Mariana.*

Mariana – *Eu já vou para a ideia da Matilde e da Francisca... e o cartão podia ser uma bola de um lado e outra bola atrás.*

Samanta – *Pois... Exatamente. Eu acho que sim.*

[...]

Samanta – *Para que é que estamos a tentar construir os cartões? É para quê?*

Rodrigo – *Porque às vezes alguns meninos dizem primeiro e depois é que põem o dedo no ar.*

Samanta – *Ora muito bem. Portanto, se nós usarmos os cartões nem sequer temos que falar e não interrompemos.*

[...]

Samanta – [...] *Então diz assim, cartões de ajuda podem ser usados para sinalizar a necessidade de auxílio por parte de um professor ou de um aluno. Quando um aluno tem um problema ou uma dificuldade passa ao problema ou à atividade seguinte e não espera que o professor vá ao lugar. Então o que é que faz? Sinaliza, virando, colocando o cartão na ponta da carteira. A perda de tempo com a mão levantada é evitada e o aluno aprende a utilizar melhor o seu tempo.*

(Exemplos concretos da utilização do cartão)

Transcrição da Vídeo-gravação do dia 13 de dezembro de 2013

Data: 13 de dezembro de 2013

Contexto: Escola do 1.º CEB

Intervenientes: Alunos da turma, orientadora cooperante, Samanta e Sandra

Finalidade: Realização de um inquérito por questionário dirigido aos alunos e reflexão/balanco do processo de construção das regras

Atividade: Conselho de turma (último).

Samanta – *O que íamos fazer hoje no conselho de turma era falar do que vocês já responderam no inquérito, o que para vocês eram as regras, se vocês acharam ou não importante a construção de regras, mas também podem dizer se quiserem. Acham que a construção de regras foi importante para vocês terem melhor comportamento em sala de aula e a professora dar aula, as professoras, conseguirem dar as aulas melhor? O que é que acham?*

Samanta – *Diz lá Matilde. Achas que sim ou que não? Achas que foi importante ou não valeu de nada construirmos as regras?*

Matilde – *Importante.*

(Francisca põe o dedo no ar)

Samanta – *Francisca, diz lá.*

(Silêncio)

Samanta – *Então Francisca? Quem é que quer falar?*

(Matilde põe o dedo no ar)

Samanta – *Matilde.*

Matilde – *É importante porque agora os meninos já conseguem cumprir as regras melhor.*

Samanta – *Então, achas que estão melhores desde o início do ano?*

Matilde – *Sim.*

(Marta põe o dedo no ar)

Samanta – *É muito importante eu saber isso. Diz lá, Marta.*

Marta – *Aprendemos mais regras. (Fala bastante baixinho)*

Ricardo – *O quê?*

Samanta – *A Marta está a dizer que aprenderam mais regras. É verdade. Porquê? (...) Vocês ao perceberem os comportamentos que tinham errados foram conseguindo perceber como é que podiam melhorar através das regras, muito bem.*

(Francisco encontra-se com o dedo no ar)

Samanta – *Francisco.*

Francisco – *Assim conseguimos portarmo-nos melhores durante as aulas e no recreio.*

(Letícia põe o dedo no ar)

Samanta – *Letícia.*

Letícia – *É assim, podemos fazer o melhor sem a professora falar.*

Samanta – *Sem a professora ter que chamar a atenção. Vocês próprios terem que gerir o vosso comportamento, saberem o que é que devem ou não fazer. Muito bem.*

(Ricardo põe o dedo no ar)

Samanta – *Ricardo.*

Ricardo – *Nós agora que já sabemos as regras, nós assim já somos... (Fala hesitante)*

Samanta – *Responsáveis...*

Ricardo – *Responsáveis e assim nunca andamos sempre à guerra e e já sabemos mais...*

Samanta – *Já se sabem comportar.*

Ricardo – *Sim.*

Samanta – *Muito bem.*

(Francisca põe o dedo no ar)

Samanta – *Francisca.*

Francisca – *Nós aprendemos que andar à gue...*

Samanta – *Estamos a falar dentro da sala de aula. (...) As regras que temos dentro da sala de aula são para quê?*

(Matilde põe o dedo no ar)

Samanta – *Matilde.*

Matilde – *Para cumprirmos elas em todos os sítios.*

Samanta – *Em todos os sítios, exatamente. E dentro da sala de aula são importantes para quê?*

Bernardo – *Para trabalharmos melhor.*

Samanta – *Para trabalharmos melhor, não é? Porque assim há mais silêncio, os meninos cumprem as regras, põem o dedo no ar para falar e a professora dá a palavra a um de cada vez e conseguimos entender melhor. E trabalhos muito mais rápido e aprendemos muito mais. Está?*

Anexo 3 – Mensagem intitulada “ECO”

Uma família resolve aproveitar o final de semana para passear. O pai, a mãe e o filho vão acampar.

Durante o trajeto, o menino que estava a aprender a ler lia todas as placas de sinalização. De repente, numa das placas viu escrito ECO e perguntou ao pai o que é que aquilo significava. O pai respondeu-lhe: “Filho, eco é.... melhor, vamos até lá e vais entender”.

Desviando um pouco o caminho, chegam a uma grande cordilheira, param o carro e descendo com seu filho o pai diz: “Filho aqui está o eco, fala o que quiseres”.

O menino então grita: “Burro”, e passado algum tempo ele ouve: “Burrro, Burrro, Burrro...”.

O menino não gostou do que ouviu e diz: “Feio” e ouve novamente: “Feeeiiooo, feeiiooo, feeiiooo...”.

Imediatamente começa a gritar palavrões que voltam para ele multiplicados.

Num certo momento, ele olha para o pai e lhe diz: “Pai, eu não gostei do eco porque ele é muito mal-educado”.

O pai sorri e grita: “Eu amo-te” e o eco responde:

“Euuu aaamooo-teee, euuu aaamooo-teee, euuu aaamooo-teee...”

“És importante para mim...” e muitas outras palavras. Baixando-se, ele olha para o filho e diz:

“Eco, meu filho, é isso! Eu sei que ainda és pequeno, mas, acho que já pode entender que tudo aquilo que desejas e fazes aos outros volta para ti multiplicado”.¹

¹ Adaptado de <http://professoramarizetecajaiba.blogspot.pt/2013/02/disciplina-na-escola-regras-basicas-de.html>

Anexo 4 – Inquérito por questionário

Nome: _____ Data: _____

1. Consideras importante a existência de regras de trabalho e de convivência em sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

Justifica a tua resposta.

2. Se tivesses que explicar a alguém o que são as regras como explicavas?

3. Das regras que construímos indica as três que para ti são mais importantes.

4. Para cada regra assinala com uma cruz (X) o modo como já te sentes capaz de a respeitar:

	Já sou capaz	Sou mais ou menos capaz	Ainda não sou capaz
Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar			
Ajudo os colegas e trabalho em equipa			
Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas			
Fico calado quando a professora está a explicar e quando os colegas estão no quadro a fazer um exercício			
Respeito os colegas e as professoras			
Ouçoo os colegas e as professoras sem interromper			
Para falar ponho o dedo no ar			
Dou o meu melhor			
Sou amigo de todos			
Faço aos outros o que gosto que me façam a mim			

Sou pontual			
Estou bem sentado na cadeira			
Estimo o material escolar			
Vou para a fila sem ultrapassar			
Entro na sala ordeiramente e em silêncio			

5. Achas que o conselho de turma foi importante para te ajudar a respeitar as regras?

Sim ☐

Não ☐

Justifica a tua resposta.

Anexo 5 – Tratamento de dados do inquérito por questionário realizado aos alunos

Questão 1: Consideras importante a existência de regras de trabalho e de convivência em sala de aula?

Sim	17
Não	0

Justifica a tua resposta

Aluno	Resposta
Bernardo	“Porque sem regras ficavamos sem ordem.”
Ana	“Porque a aprendemos as regras e a portar bem.”
Francisco	“Porque se não estavamos todos a brincar.”
Ricardo	“Porque nós aprende-se a ná não fazemos asneiras.”
Diogo	“É muito importante devemos cumprir sempre essas regras porque se não coprissemos essas regras as salas de aula eram um pandemónio.”
Matilde	“Para conseguirmos conviver sem problemas.”
Francisca	“Sim. Porque aprendo as regras e não faço asneiras.”
Pedro	“Aprendesse a comportar bem na sala de aula.”
Daniel	“Sim, porque aprendemos a portarmos bem e aprendemos a ajudar os colegas.”
Fábio	“As regras são para ajudar os menino a portar bem.”
Letícia	“Porque assim toda a gente portava-se bem.”
Leonor	“É muito importante para que nós compremos as regras e portarmonos bem porque não fazemos coisas erradas.”
Mariana	“As regras de convivência são importantes porque aprendemos coisas novas.”
Nuno	“Porque sem as regras os meninos portavam-se mal nas aulas.”
António	“Porque se aprende muito com elas aprendi que não posso falar pôr cima dos colegas.”
Rodrigo	“Porque ajudam a melhorar o comportamento.”
Gustavo	“Para essas regras para nos portar melhor e a aprendemos.”

Questão 2: Se tivesses que explicar a alguém o que são as regras como explicavas?

Categorias	Frequência	%
Afirmações que temos de respeitar	6	35,3
Ajudam os alunos a portarem-se bem	6	35,3
Ajudam os alunos a aprender	2	11,8
Outros	3	17,6

Afirmações que temos de respeitar:

Aluno	Unidades de registo
Bernardo	“Eu explicava assim as regras são coisas que temos de cumprir.”
Francisco	“É o que devemos cumprir, para nos portarmos bem.”
Diogo	“As regras devem ser cumpridas em todo o mundo porque às vezes as pessoas são chatas e dizem muitas asneiras isso é má educação.”

Matilde	“As regras são coisas obrigatórias para cumprir.”
Fábio	“Se tivesse de explicar as regras explicava assim as regras são coisas que nos temos de respeitar.”
Ana	“As regras são coisas para cumprir e a ajudam-nos no trabalho.”

Ajudam os alunos a portarem-se bem:

Aluno	Unidades de registo
Francisca	“Eu devia aprender as regras para me portar bem nos receios e nas aulas.”
Pedro	“Comportar bem para não fazemos desparade e para fazemos o nosso comportamento bem.”
Daniel	“As regras são coiss que nos ajudam a percebe que estamos a fazer uma coisa errada.”
Letícia	“São coisas que nos ensino a portar bem.”
Leonor	“Explicava assim: que te ajuda a portarste melhor, a fazer menos barulho nas aulas e muitas mais coisas...”
Rodrigo	“As regras são coisas que ajodam o comportamento.”

Ajudam os alunos a aprender:

Aluno	Unidades de registo
Nuno	“São coisas que nos fasem aprender.”
António	“São coisas que nos fazem aprender.”

Outros:

Aluno	Unidades de registo
Ricardo	“A prende-se a não portar bem.”
Mariana	“Incinava que ser amigos de todos é não chatea-se um cons os amigos.”
Gustavo	“Eu explicava para no melhor e para a nossa mãe ficar contente.”

Questão 3: Das regras que construímos indica as três que para ti são mais importantes.

Regras	Frequência	%
Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar	2	3,9
Ajudo os colegas e trabalho em equipa	0	0
Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas	0	0
Fico calado quando a professora está a explicar e quando os colegas estão no quadro a fazer um exercício	2	3,9
Respeito os colegas e as professoras	9	17,6
Ouço os colegas e as professoras sem interromper	0	0
Para falar ponho o dedo no ar	8	15,7
Dou o meu melhor	5	9,8
Sou amigo de todos	7	13,7
Faço aos outros o que gosto que me façam a mim	3	5,9
Sou pontual	4	7,8
Estou bem sentado na cadeira	5	9,8
Estimo o material escolar	0	0
Vou para a fila sem ultrapassar	2	3,9

Entro na sala ordeiramente e em silêncio	1	2
Regras de trabalho a pares*	1	2
Regras de trabalho coletivo*	1	2
Regras de convivência*	1	2

*Resposta não correspondente às opções dadas

Questão 4: Para cada regra assinala com uma cruz (x) o modo como já te sentes capaz de a respeitar.

Regras	Total de respostas por opção					
	Já sou capaz		Sou mais ou menos capaz		Ainda não sou capaz	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Estou concentrado e atento quando estamos a trabalhar	9	53	7	41	1	6
Ajudo os colegas e trabalho em equipa	14	82	3	18		
Falo baixinho para não perturbar os restantes colegas	11	65	6	35		
Fico calado quando a professora está a explicar e quando os colegas estão no quadro a fazer um exercício	9	53	8	47		
Respeito os colegas e as professoras	9	53	8	47		
Ouçoo os colegas e as professoras sem interromper	10	59	7	41		
Para falar ponho o dedo no ar	14	82	3	18		
Dou o meu melhor	10	59	7	41		
Sou amigo de todos	14	82	3	18		
Faço aos outros o que gosto que me façam a mim	13	76	4	24		
Sou pontual	8	47	9	53		
Estou bem sentado na cadeira	11	65	6	35		
Estimo o material escolar	13	76	4	24		
Vou para a fila sem ultrapassar	11	65	6	35		
Entro na sala ordeiramente e em silêncio	13	76	4	24		

Questão 5: Achas que o conselho de turma foi importante para te ajudar a respeitar as regras?

Sim	17
Não	0

Justifica a tua resposta

Categorias	Frequência	%
Ajudou os alunos a portarem-se bem	4	23,5
Ajudou a melhorar o comportamento e a cumprir as regras	8	47,1
Ajudou os alunos a fazerem as pazes	2	11,8
Permitiu aos alunos conversar sobre o comportamento e o sobre o que escreviam no diário de turma	2	11,8
Ajudou a aprender	1	5,9

Ajudou os alunos a portarem-se bem:

Aluno	Unidades de registo
Francisca	“Porque aprendi a portar-me bem.”
Daniel	“Porque ajuda-nos a portarmos melhor.”
Fábio	“Porque as professoras tentão ajudar os meninos a portar bem.”
António	“Porque o conselho de turma ajuda-nos a portar-nos melhor e a aprender.”

Ajudou a melhorar o comportamento e a cumprir as regras:

Aluno	Unidades de registo
Bernardo	“Porque as professoras ajudam a dar soluções para resolver o que nós fizemos mal.”
Ricardo	“Porque as professoras da mos solosos.”
Gustavo	“Para quando fazemos algumas coisas mal para nos tentar ajudar.”
Ana	“Porque ajudamos os colegas.”
Francisco	“Porque os meus amigos me jorame a cumprir as regras.”
Diogo	“Foi muito importante porque arranjam muitas maneiras de a Maria e o Martim portarem-se melhores.”
Letícia	“Porque assim toda a gente dizia as queixas a professora resolvia em grupo.”
Leonor	“Porque não voltamos a fazer o que fizemos aos outros e aprendemos a não bater aos colegas.”

Ajudou os alunos a fazerem as pazes:

Aluno	Unidades de registo
Mariana	“Porque fazemos as pazes.”
Nuno	“Assim fazemos coisas a paz.”

Permitiu aos alunos conversar sobre comportamento e o sobre o que escreviam no diário de turma:

Aluno	Unidade de registo
Matilde	“Para conseguirmos falar do comportamento.”
Rodrigo	“Eu acho que o conselho de turma é importante porque falamos das coisas que escrevemos no diário de turma.”

Ajudou os alunos a aprender:

Aluno	Unidades de registo
Pedro	“Aprendo muito e para aprender todos.”

Anexo 6 – Entrevista semiestruturada à orientadora cooperante

Bloco	Objetivo / dimensão	Questões
Legitimação da entrevista.	<p>Legitimar a entrevista.</p> <p>Motivar o entrevistado.</p>	<p>Como a professora sabe o meu relatório final de estágio centra-se na construção de regras para o funcionamento democrático em sala de aula. Desta forma, e como sei que no ano letivo anterior as regras foram abordadas em sala de aula, para mim é importante compreender de que forma as regras surgiram na sala de aula e como é que esse processo foi gerido ao longo do ano. Gostaria de saber se há algum inconveniente para áudio-gravar a entrevista sendo que depois de transcrita ser-lhe-á devolvida para validar - retificar, acrescentar alguma informação</p>
Contextos de Ensino-Aprendizagem com recurso à construção das regras	Compreender de que forma as regras surgiram e foram estabelecidas com os alunos no ano letivo anterior.	<p>No ano letivo anterior foram definidas algumas regras de sala de aula? Recorda-se que regras foram definidas?</p> <p>O que a levou a definir essas regras? Como é que esse trabalho foi desenvolvido com os alunos? (como surgiram as regras dentro da sala de aula, em que momento foram trabalhadas, como foram trabalhadas?)</p>
	Saber até que ponto essas regras foram cumpridas e se houve alguma monitorização.	<p>Houve algum registo das regras estabelecidas? Que estratégias usou para ajudar os alunos a interiorizar as regras? Acha que os alunos respeitaram as regras? Lembra-se quais foram os alunos que sentiram maior dificuldade no cumprimento das mesmas? Em geral, sentiu que houve alguma regra que suscitou maior dificuldade?</p> <p>Geralmente, como costumava acompanhar este processo? Sentiu dificuldade nesse acompanhamento? (se sim) Será possível dar um exemplo em que tivesse sentido essa dificuldade?</p>
Expetativas da construção das regras	Conhecer as expectativas da professora sobre a	Face ao processo vivenciado ao longo do ano anterior relacionado com as regras de sala de aula há algo que considera que poderia ser alterado? Porquê?

	utilização das regras em sala de aula.	Na sua opinião, como pensa que poderíamos trabalhar as regras? Que tipo de sugestões nos pode dar relativamente à construção de regras? Para além do diário de turma e do conselho de turma há alguma outra estratégia que pensa ser importante?
Validação da entrevista.	Recolher informação não prevista ou não solicitada anteriormente e que se considere importante para o entrevistado. Agradecer.	Há alguma situação que considere importante no que se refere à construção de regras e que não tenha sido abordada nesta entrevista? Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a implementação do meu projeto.

Anexo 7 – Transcrição da entrevista

Samanta – *Como a professora sabe o meu relatório final de estágio centra-se na construção de regras para o funcionamento democrático em sala de aula. Desta forma, e como sei que no ano letivo anterior as regras foram abordadas em sala de aula, para mim é importante compreender de que forma as regras surgiram na sala de aula e como é que esse processo foi gerido ao longo do ano. Gostaria de saber se há algum inconveniente para áudio-gravar a entrevista sendo que depois de transcrita ser-lhe-á devolvida para validar - retificar, acrescentar alguma informação.*

Orientadora cooperante – *Não há problema nenhum, estou disponível e pronto... eu recebi estes meninos no ano passado vindos a maior parte deles tinham frequência do II e já tinham de algum modo trabalhado as regras... é preciso trabalhar as regras para executar qualquer tipo de trabalho, se bem que o contexto de 1º ciclo é muito diferente, as exigências são outras, portanto os alunos tem que ter uma outra postura e uma outra predisposição para tarefas em que tem que estar sentados, a uma mesa... no jardim as atividades são mais lúdicas, eles diversificam mais as atividades e todas elas são lúdicas, essencialmente. E aqui não... então logo desde o 1º momento que eles entram na sala no 1º ciclo, pelo menos comigo é assim, estipulamos... Começámos por fazer, 1º a organização do espaço da sala de aula... Começamos logo por aí. Depois, como eles se começam a apresentar e têm tendência a falar todos ao mesmo tempo, então chegamos logo à conclusão que assim não pode ser, assim não há entendimento possível, portanto começa a surgir logo a necessidade de haver uma regra para falar - é colocar o dedo no ar. E quando começamos a organizar o espaço de sala de aula, que é uma das coisas que fazemos logo no início, em que organizam o seu espaço, o seu cacifo, identificam o cacifo, organizam os seus materiais, a sua caixinha, eles têm logo tendência de se dirigirem e levantam-se dois e três ao mesmo tempo, chegamos logo à conclusão que assim não se pode trabalhar. Então todas essas regras, vamos sentindo necessidade de as estipular e todas essas regras vão surgindo com que naturalmente...*

Samanta – *Consoante as necessidades...*

Orientadora cooperante – *Pronto. E conforme os contextos. Depois estipulamos então essas e outras regras de sala de aula, de como estar no refeitório uma vez que eles começam, a maioria, a almoçar no refeitório... começamos a tentar fazer-los ver que não podem estar todos a falar ao mesmo tempo, ou a comer e a falar, a levantar os talheres...aquelas regras que têm em casa. Depois, Também há logo necessidade de*

estipular regras de circulação no exterior da sala, nos corredores, nas escadas, no recreio... essas regras vão surgindo naturalmente, e de facto numa fase inicial e eu fiz isso no ano passado logo no início foram transcritas regras, tal como vocês fizeram este ano, foram transcritas regras para o cartaz, para o papel e estiveram expostas durante bastante tempo.

Samanta – *O registo foi feito com os alunos a verem? Á medida que foram construindo?*

Orientadora cooperante – *Sim. Faz parte do processo. É um dos conteúdos do Estudo do Meio é logo a organização da sala de aula, construção de regras. Faz mesmo parte dos conteúdos programáticos do estudo do meio e abrange outras áreas. É uma temática que acaba por ser transversais as diferentes áreas. Depois, o que é que surgiu a partir daí que também implementei na 1ª semana... foi o tal registo do comportamento que é muito usado em que há o círculo verde – significa que se portou bem, cumpriu com as regras que estavam estipuladas e registas, o amarelo – cumpriu mas nem sempre e o vermelho não cumpriu. E todos os finais do término da aula faziam esse registo, eles próprios faziam a auto e hétero avaliação. Era assim que era feito o... processo.*

Samanta – *E esse registo estava afixado?*

Orientadora cooperante – *Sempre afixado. Semanalmente. A dada altura comecei a sentir que os meninos que se portavam bem faziam sempre questão de terem o verde mas aqueles que se portavam mal também ter o verde ou ter o ... ficavam contentes quando tinham o verde mas também se tiver o amarelo ou vermelho a coisa não... e a dada altura comecei a achar que aquilo não surtia... melhorou um bocadinho e numa fase inicial surte efeito, melhora os comportamentos... mas depois torna-se tipo um ritual..*

Samanta – *E eles próprios sentiram isso ou foi a professora que foi sentindo? Através de comentários?*

Orientadora cooperante – *Eles próprios diziam... oh, mas tive amarelo! Não tive verde mas tive amarelo! E depois tinha até outros elementos que comentavam isto... Oh vermelho, também só tive um! Havia muito este tipo de comentários. Aquilo já deixou de ter aquele valor e aquele peso que tinha... deixou de ter aquele peso... deixou de ser uma coisa séria para eles e começou a banalizar. Então tivemos que estipular aqui qualquer coisa... tinha que haver qualquer reforço, positivo ou negativo. Então quem chegava ao fim da semana e tinha tudo verde tinha um reforço positivo. E aí é que foi o complicado. Foi... inicialmente e tentamos aqui acordar o que é que seria o reforço positivo. E muitos*

diziam... prendas, prémios! Coisas materiais. Eu assim... Mas quem compra essas coisas? É a professora? Não posso, eu não tenho dinheiro para isto. Os miúdos são muito materialistas e são muito educados na base de toma faz isto e tens isto. Na base da recompensa material. E eu achei que não era correto. Então, até foi sugestão de um menino... até foi o Bernardo na altura que disse... o Bernardo ou a Matilde que disse: oh professora, quem tiver verde faz por exemplo uma atividade que gosta muito. Eu concordei. [...] Quem tinha mais de dois vermelhos durante a semana tinha que ter um castigo. E eles logo disseram o castigo. E os miúdos são cruéis. E era ficar sem recreio. Na semana seguinte não tinham recreio. Ora é obvio que aplica-se um dia, aplica-se dois, não se pode aplicar sempre. É muito doloroso, custa tirar o recreio a um garoto... até porque...

Samanta – *Precisam de gastar energia...*

Orientadora cooperante – *Sim... está de castigo o menino e o professor. Nos não podemos deixar os meninos. E essa parte é um bocado complicada mas de facto os alunos também têm que ter o reforço negativo. A dada altura pensei que isto se calhar ficar só assim... se calhar terá mais impacto que seja dado o conhecimento aos encarregados de educação do que se passa aqui. E implementei no 2º período, eles faziam em simultâneo o registo ali na tabela com as carinhas e em simultâneo faziam o registo numa folhinha que era colada no caderno diário, tal como vocês aplicam agora. A mesma tabela em suporte papel, eles faziam o registo, levavam para o encarregado de educação e traziam assinado, isto na sexta, na segunda-feira tinham que trazer assinado. De facto, os pais aceitaram muito bem e notava-se mesmo o empenho em querer assinar e tomar conhecimento... até perguntavam...*

Samanta – *Eles faziam todos os dias esse registo?*

Orientadora cooperante – *Eles faziam todos os dias o registo. O caderno diário ia para casa, quando tinham os trabalhos, os pais viam e muitas vezes até perguntavam aí no meio da semana se havia um amarelo: então o fulano teve isto porquê? Aconteceu alguma coisa? A dada altura o que é que comecei a sentir? Melhorou e teve mais impacto e eles fizeram durante uns tempos. Aqueles meninos que tinham aqueles comportamentos menos adequados, que nem sempre cumpriam com as regras, notou-se que houve ali um esforço. Mas a dada altura a coisa voltou a ser uma rotina, depois esqueciam-se, depois já não levavam aquilo tão a sério, e nestas idades é muito vulgar isto acontecer. E várias colegas*

que implementavam a mesma metodologia também sentiam o mesmo, que a coisa surte muito efeito no início mas perde o impacto. E depois era outra coisa... achei que o sistema implementado... é assim... um aluno que tem comportamentos inadequados, depois provavelmente não tem tanto rendimento. Depois havia aqueles meninos que, por exemplo, o Daniel que era um menino que no ano passado não trabalhava quase nada, o Pedro, mas também não perturbavam praticamente nada e tinham sempre verde. E depois muitos meninos diziam assim: mas ele não fez nada, ele não trabalhou. Pois, mas estamos a avaliar o comportamento. Ah, mas ele não trabalha e ter bom comportamento e também cumprir com as tarefas. E eu achei que eles tinham razão. Então este ano estava decidida a implementar outro tipo de estratégia para regular comportamento. Eu às vezes tinha miúdos aqui que não tinham verde, alunos bons e que não tinham verde, e os pais até perguntavam: o que é que aconteceu? Ele portou-se mal? Foi mal-educado? Não, não é isso. Ele portou-se bem mas não trabalhou aquilo que devia ter trabalhado, aquilo que conseguia, face às expectativas. Acho que o sistema... pronto, mas realmente aquilo dizia “O meu comportamento”. Estávamos a avaliar o comportamento. Achei que havia de haver algo mais. (Pausa) Mais alguma perguntinha?

Samanta – *Sim. Em relação às dúvidas, senti que havia alguma criança que se destacava em termos de dificuldades no cumprimento das regras?*

Orientadora cooperante – *Sim, sim. Mais do que um.*

Samanta – *Pode-me dar exemplos?*

Orientadora cooperante – *Nuno, Leonor, Pedro também, Daniel também tem alguma dificuldade. Sei lá, há tantos.*

Samanta – *E neste momento ainda acaba por se transparecer com o que acontecia o ano passado?*

Orientadora cooperante – *Sim, sim. Há mais meninos mas pronto, estes são os casos mais evidentes. Mais flagrantes.*

Samanta – *Para além do diário de turma e do conselho de turma que temos vindo a abordar e da construção de regras que tem sido feito ao longo das atividades e das necessidades que vão surgindo pensa que há outra estratégia que poderia ser importante implementar?*

Devido a problemas com a áudio-gravação não foi possível gravar o final da entrevista pelo que apresentamos a síntese da resposta da orientadora cooperante à questão anteriormente apresentada:

Após colocada a questão acima apresentada a professora titular referiu que a faixa etária dos seus alunos seria a mais adequada para implementar o diário de turma e o conselho de turma mas no entanto nunca o tinha feito antes do 3º ano. Salientou que outra estratégia que poderia vir a ser trabalhada era o registo de compromisso.

Por fim, e uma vez que a entrevistada disse que não havia mais nada a considerar relativamente à construção de regras, voltámos a agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

Anexo 8 – Sistema de categorias e respectivas unidades de registo

Categoria A: Ocorrências sócio afetivas		
Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Agressão física ou verbal	É onde se enquadram registos relativos a ações de agressão como empurrar, bater ou outra forma de magoar o outro física ou verbalmente.	<p>(Não gostei) “porque o Nuno me apretas o pescoço.” (Ricardo, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno me apertasse o pescoço num dia.” (Leonor, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno aperta o meu pescoço.” (Mariana, D.T. 6/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno me puxasse o cabelo.” (António, D.T. 6/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno me apertasse o pescoço nas A.E.C.” (Matilde, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me puxa-se o capucho.” (Ricardo, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Ricardo me atirasse duas vezes ao chão.” (Leonor, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Eu não gostei que o Nuno me puxasse o pescoço.” (Rodrigo, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Mariana me puxasse o cabelo.” (Matilde, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o António atirasse-me uma pedra á mão.” (Fábio, D.T. s.d. 11 ou 12/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o António me chamasse puto.” (Fábio, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Diogo me chamasse totó.” (Ricardo, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno me apertasse o pescoço.” (Leonor, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Ricardo me atirasse areia.” (Diogo, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor empurrasse o Gustavo e ela</p>

		<p>chocasse comigo.” (Bernardo, D.T. 19/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia me batece com o casaco.” (Francisca, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia me desse um pontapé.” (Fábio, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia tivesse mandasse um pontape ao Fábio.” (Nuno, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Ricardo me a tirasse areia.” (Gustavo, D.T. 25/11/2013)</p> <p>“Gostei do dia de hoje porque não me bateram e não me ameassaram.” (Leonor, D.T. 26/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno me pizar me na perna.” (Mariana, 27/11/2013)</p> <p>“Não goste que o Daniel empurrasse na fila.” (Mariana, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me atirase lama.” (António, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia me emporra-se na cadeira.” (Ricardo, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno chamasse à minha mãe uma asneira.” (Leonor, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia me emporra-se na cadeira.” (Ricardo, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Daniel empurrasse na fila.” (Mariana, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Diogo me atira-se areia para a perna.” (António, D.T. 12/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Francisca me empurra-se na fila.” (Mariana, D.T. 2/12/2013)</p> <p>“Não gostei que o António me atira-se areia para a roupa.” (Bernardo, D.T. 2/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia me batece com o casaco.” (Fábio, D.T. 2/12/2013)</p>
--	--	---

		<p>“Não gostei que o António me desse um pontape com o joelho.” (Diogo, D.T. 2/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Letícia me desse com o casaco por duas vezes.” (Diogo, D.T. 2/12/2013)</p> <p>“Não gostei que o António deita-se o Bernardo ao chão.” (Leonor, D.T. 9/12/2013)</p> <p>“Não goste que o Pedro me apertasse a mão com uma frida.” (Bernardo, D.T. 10/12/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno me atira-se areia aos olhos e me desse uma estalada na cara.” (Leonor, D.T. 10/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me desse dois pontapes com o calcanhar.” (Diogo, D.T. 13/12/2013)</p>
Afeto	É onde se enquadram juízos relativos a demonstração de afeto, ou ausência dele.	<p>“Eu gostei dos trabalhos e do recreio que eu joguei com os colegas.” (Diogo, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno esteja sempre a acusar-me de coisas que eu não fiz.” Francisco, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Desejei que a Matilde, a Francisca, fasm minhas amigas.” (Ricardo, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Gostei de brincar com a Matilde, Francisca e Mariana.” (Ricardo, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Gostei que os meninos brincassem com o Tiago.” (Daniel, D.T. 28/11/2013)</p> <p>“Não gostava que as estagiarias vão se imhora.” (Mariana, D.T. 13/12/2013)</p>
Danos materiais	É onde se enquadram registos relativos a tirar ou estragar trabalhos, objetos pessoais e comuns.	<p>“Eu não gostei que o Fábio me tirasse os bonecos.” (Leonor, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Não gostei que alguns meninos estragassem o material.” (Samanta, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Ricardo ma estragase a casa.” (Nuno, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Bernardo, o Fábio, o Nuno e o Ricardo estivessem e distruiro o que eu e a Mariana e a</p>

		<p>Francisca estivemos a fazer.” (Matilde, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Francisca me estraga-se o que eu estava a fazer.” (Mariana, D.T. 25/11/2013)</p> <p>“Não gostei de ver a Leonor a dar pontapes ao caixote do lixo. Não goste que a Leonor molhame as casas.” (Fábio, D.T. 29/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Fábio poxe a lancheira do António ao chão.” (Daniel, D.T. 10/12/2013)</p>
Questões relacionadas com a partilha	É onde se enquadram juízos (positivos ou negativos) relativos a partilhar objetos ou espaços.	<p>“Não gostei que a Leonor mexe-se num bonecos sem autorisassão.” (Bernardo, D.T. 2/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Mariana mexesse nos eus materiais.” (Francisca, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Gostei que o Bernardo me emprestasse um boneco.” (Nuno, D.T. 2/12/2013)</p>

Categoria B: Ocorrências de desenvolvimento e aprendizagem		
Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Questões relativas à aprendizagem	É onde se enquadram as referências à progressão na aprendizagem e os registos de atividades realizadas e que foram do agrado ou desagrado dos alunos.	<p>“Eu gostei dos jogos que visemos na ginastica.” (Diogo, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Eu gostei de ir à ginástica.” (Fábio, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Eu gostei de aprender as multiplicação.” (Bernardo, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Eu gostei de ir à ginástica porque jogamos jogos.” (Rodrigo, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Eu gostei de fazer o jogo do silêncio a ouvir música foi muito divertido foi cinco estrelas.” (Leonor, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o jogo que estivemos deitado.” (Nuno, D.T. 5/11/2013)</p> <p>“Eu gostei do trabalho de hoje.” (Fábio, D.T. 6/11/2013)</p> <p>“Gostei de lêr o rato e a doninha.” (Matilde, D.T. 6/11/2013)</p> <p>“Gostei de ler bem.” (Ricardo, D.T. 6/11/2013)</p> <p>“Eu estou a gostar dos trabalho hoje.” (António, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Eu gostei do trabalho de hoje.” (Fábio, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Gostei de jogar ao macaquinho do chinês.” (Francisca, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Gostei de trabalhar a lenda de São Martinho.” (Matilde, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Gostei do magusto.” (Maria, D.T. 11/11/2013)</p>

		<p>“Eu hoje gostei deste dia.” (António, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Gostei que eu apanhasse o caracol.” (Nuno, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Gostei de fazer as decomposições e de aprender mais coisas sobre o caracol.” (Matilde, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Eu gostei da aula de matemática e da aula de português.” (Diogo, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Gostei de ver o caracol.” (Leonor, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Gostei da aula de português.” (Leonor, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Gostei de ver o caracol.” (Bernardo, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Eu gostei muito de Matemática.” (António, D.T. 13/11/2013)</p> <p>“Gostei que o Daniel tivesse melhorado a leitura.” (Samanta, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Gostei de trabalhar na castanha.” (Matilde, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Gostei de festejar o magusto na escola.” (Francisca, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Eu gostei da castanha que a professora Samanta fez.” (Mariana, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Eu gostei da festa do magusto porque eu comi castanhas e brinquei muito.” (Francisco, D.T. 15/11/2013)</p> <p>(Gostei) “De ir a piscina.” (Maria, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Gostei das aulas de hoje.” (Leonor, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Eu gostei de trabalhar o S. Martinho.” (Bernardo, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Eu gostei dos jogos porque fizemos um jogo novo.” (Francisco, D.T. 19/11/2013)</p> <p>“Gostei de jogar ao jogo da corrente.” (Matilde, D.T. 19/11/2013)</p> <p>“Gostei de ver o rape e de ver os cães.” (Bernardo,</p>
--	--	--

		<p>D.T. 21/11/2013)</p> <p>“Gostei da Matemática porque hoje estive adiantado.” (António, D.T. 21/11/2013)</p> <p>“Gostei de ir á Centro de Congressos.” (Mariana, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Gostei de pintar o molde da girafa.” (Bernardo, D.T. 25/11/2013)</p> <p>“Gostei de jogar ao jogo do bingo.” (Matilde, D.T. 26/11/2013)</p> <p>“Gostei de pintar a galinha.” (Matilde, D.T. 26/11/2013)</p> <p>“Hoje gostei dos trabalhos.” (António, D.T. 27/11/2013)</p> <p>“Gostei de jogar ao jogo das estatoas.” (Bernardo, D.T. 27/11/2013)</p> <p>“Gostei dos trabalhos de matemática.” (Gustavo, D.T. 28/11/2013)</p> <p>“Gostei de fazer a ficha de avaliação.” (Pedro, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Gostei de fazer a ficha de matemática para rever matérias.” (Matilde, D.T. 6/12/2013).</p> <p>“Gostei de fazer o texto a ceia de Natal.” (Matilde, D.T. 9/12/2013)</p> <p>“Gostei de ir à visita de estudo que foi no museu marítimo de Ílhavo.” (Matilde, D.T. 10/12/2013)</p> <p>“Eu gostei de ir a visita de estudo.” (Ana, D.T. 10/11/2013)</p> <p>“Gostei de estar concentrado e atento a trabalhar.” (António, D.T. 10/12/2013)</p> <p>“Gostei que o Rodrigo e o Nuno melhorassem na leitura.” (Leonor, D.T. 13/12/2013)</p> <p>“Gostei de lêr a história do elefante cor-de-rosa.” (Matilde, D.T. 13/12/2013)</p>
--	--	--

Categoria C: Ocorrências de organização e funcionalidade da turma		
Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Transgressão ou cumprimento de regras da sala	É onde se enquadram as questões relativas às regras de funcionamento estabelecidas na sala, excluindo as agressões físicas.	<p>“Não gostei que a Leonor me chateasse durante o recreio.” (António, D.T. 2/11/2013)</p> <p>“Eu desejava portar bem, para falar por o dedo no ar e também desejava não falar por cima dos outros.” (Leonor, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Não gostei que os meninos demorassem tanto a chegar à sala.” (Samanta, D.T. 11/11/2013)</p> <p>“Gostava que todos os meninos estivessem sentados direitos.” (Samanta, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Francisca me chatiasse.” (Mariana, D.T. 15/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me chateass-me.” (Mariana, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Desejava terme portado melhor.” (Daniel, D.T. s.d. 21 ou 22/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Daniel me chateasse quando tocou para virmos para a sala.” (Ricardo, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Gostei que o Daniel não me chateasse.” (António, D.T. 22/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Daniel me chateasse de manhã e a tarde.” (António, D.T. 25/11/2013)</p> <p>“Não gostei que o Daniel me chateasse.” (António, D.T. 26/11/2013)</p> <p>“Eu não gosto de estar no meu lugar porque a Leonor me chatiasse.” (Francisca, D.T. 26/11/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me gosace na aula.” (Diogo, D.T. 27/11/2013)</p>

		<p>“Não gostei que o Daniel desse um arroteo à minha frente.” (António, D.T. 28/11/2013)</p> <p>“Não que o Daniel arrotasse para mim.” (Bernardo, D.T. 28/11/2013).</p> <p>“Não gostei que a Leonor me fizesse o dedo do toma nas aulas.” (Bernardo, D.T. 2/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me chateasse durante o recreio.” (António, D.T. 2/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor intra-se na orta.” (Mariana, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor estivesse a cantar na aula.” (Diogo, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor me desconcentra-se.” (Ricardo, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leonor estivesse a copiar.” (Diogo, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Não gostei que o Nuno tive-se me a chatiar porque estava sempre a chamar o Daniel.” (Fábio, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Não gostei que o Daniel me chatia-se durante as aulas.” (António, D.T. 6/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Mariana me chatiaxe nas aulas.” (Francisca, D.T. 9/12/2013)</p> <p>“Não gostei que o Daniel me extivesse a chatiar durante as aulas.” (António, D.T. 10/12/2013)</p> <p>“Não gostei que a Leticia estivesse a fazer barulho na aula.” (Diogo, D.T. 13/12/2013)</p>
--	--	---

